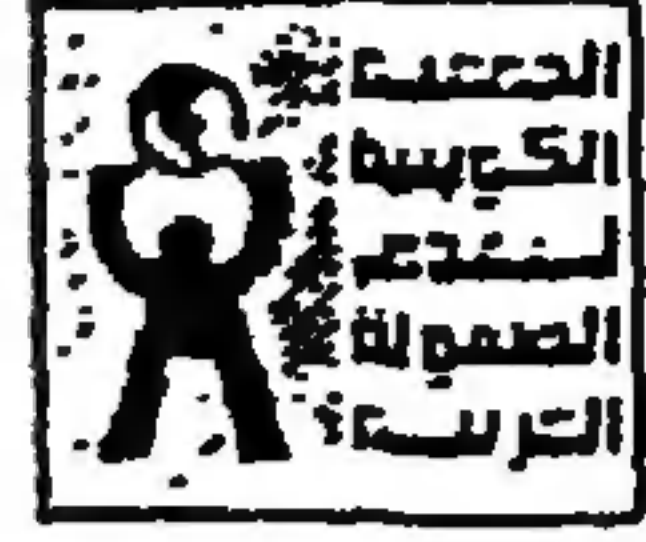


التمشيد إلى الله

لأفعال تحويل الملكية
عند الطفل

أحمد رشاد الفالي

شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس
جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس



التمشيد الأول

لأفعال تحويل الملكية
عند الطفل

أحرش والفالي

شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس
جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس

مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح
للدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
تخرج هذه السلسلة بإشراف لجنة مكونة
من الذوات التالية أسماءهم

د. حسن الإبراهيم (الرئيس) د. محمد جواد رضا
د. رجاء أبو علام د. خلدون النقيب
د. فاطمة نذر د. معصومة المبارك

نوفمبر ١٩٨٩م

حقوق الطبع محفوظة
للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ولا يجوز إعادة نشر أو اقتباس أية معلومة
من هذه الدراسة دون موافقة خطية من الجمعية

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن اتجاهات
تتبنها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تطلب هذه السلسلة من
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب : ٢٣٩٢٨ صفاة الرمز البريدي : ١٣١٠٠ الكويت
تلكس : ٣١٠٧٦ KSAAC
تلفون : ٤٧٤٨٤٧٩ - ٤٧٤٨٣٨٧
فاكس : ٤٧٤٩٣٨١

التمثيل الأدبي
لأفعال تحويل الملكية
عند الطفل

أعرش والفالي

شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس
جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس

نوفمبر ١٩٨٩م

مقدمة

الواقع أن موضوع التمثيل الدلالي، أصبح في السنوات الأخيرة يحظى باهتمام خاص من لدن المهتمين بالاكساب اللغوي عند الطفل. فقد أنيط بعناية علمية متميزة، حيث خصصت له أبحاث ودراسات متعددة وأنشئت حوله اتجاهات ونظريات متنوعة، قوامها الرئيس هو البث في كيفية ارتقاء دلالات ملفوظات الطفل، معنى التصدي بالبحث والتقصي لما يقوله الطفل وما يفهمه. وبما أن عملنا الحالي حول «التمثيل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل» يدخل في نفس الإطار، فإن هدفنا الأساسي هو البحث في الطبيعة التكوينية للتمثيلات الدلالية الخاصة بهذه الأفعال. وبعبارة أخرى، فإن ما سنهتم به هو محاولة تبيان كيف تنمو التمثيلات الدلالية لبعض أفعال تحويل الملكية في اللغة العربية، حيث سنعمل على تقديم مساهمة عن مظاهر هذا المشكل من خلال دراستنا لمستويات اكتساب الطفل لهذه التمثيلات. ونستعمل هنا كلمة التمثيل الدلالي كمرادف لكلمة التمثيل العقلي للمدلول، هذا التمثيل الذي يتوقف في آن واحد على النمو العقلي للطفل وعلى خبرته المعيشية.

والحقيقة أنه لا يوجد حسب معرفتنا الحالية إلا جملة محدودة من الأعمال التي انصب اهتمام أصحابها على دراسة دلالات بعض أفعال تحويل الملكية في اللغتين الانجليزية والفرنسية. أما بالنسبة للغة العربية، فلم يتم بعد الاهتمام بهذا الموضوع. ومن خلال اطلاعنا على نتائج هذه الأعمال وجدناها تتوزع إلى تصورين نظريين متباينين: يتعلق أولهما بالإعداد القبلي للنموذج النظري الخاص بالتمثيلات الدلالية، والعمل بعد ذلك على التحقق التجريبي مما إذا كان الطفل يتوفر بالفعل على تمثيلات دلالية متطابقة مع هذا النموذج. ويرتبط ثانيهما، وهو أكثر أمبريقية، بالتحقق التجريبي المباشر من المعارف، بما في ذلك الأفعال التي اكتسبها الطفل.

وإذا كان الباحثون المتسلحون بالتصور القبلي، يعتبرون التمثلات الدلالية لبعض أفعال تحويل الملكية كعناصر تحتية للمعنى (على سبيل المثال: أ. كلارك و م. هاريس) فإن الباحثين المتشبعين بالتصور الأمبريقي يتخذون التمثلات الدلالية لهذه الأفعال كعناصر نفعية تستجيب أساساً إلى المقتضيات التطبيقية (وليس المنطقية) التي تتمخض عن السلوكات والتصرفات اليومية للأطفال (على سبيل المثال: س. ارليك وك. نيلسون وج. ب. دي بروشرون).

هناك إذن نوعاً أساسيان من النماذج النظرية الخاصة بمراحل ارتقاء التمثلات الدلالية لبعض أفعال تحويل الملكية عند الطفل، يتعلق أولهما بالنماذج من قبيل نموذج (إ. كلارك)، الذي يتخذ ارتقاء التمثلات الدلالية كعملية إدكاء واغناء لللائحة من السمات المجردة المبنية في الأصل على تمثلات دلالية مجردة وقابلة للتحليل. ويرتبط ثانيهما بالنماذج مثل نموذج (ج. ب. دي بروشرون)، الذي ينظر إلى ارتقاء التمثلات الدلالية كتجريد متدرج للسمات المبنية في الأصل على التمثلات الدلالية الكلية والمشخصة.

ولقد خصصنا الفصل الأول من هذا العمل لعرض ومناقشة جملة من الأطروحات ذات العلاقة الوثيقة بالتمثلات الدلالية للغة الطفل بصفة عامة ولأفعال تحويل الملكية بصفة خاصة، هادفين من كل ذلك إلى بناء إطار نظري متين تتماشى مضامينه مع الأهداف المرسومة للبحث الحالي. فانطلاقاً من الوقائع التجريبية المقدمة في هذا الإطار النظري، حاولنا استنتاج أهم الخلاصات المتعلقة بنماذج الدراسات حول ارتقاء التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية، حيث وجدنا هذه الأخيرة تتسلسل من الشخص إلى المجرّد.

وذهبنا في الفصل الثاني إلى استعراض منهج البحث وخطواته، مركزين بالأساس على بعض الاعتبارات الميثودولوجية التي تتحكم في السير التجريبي للبحث الحالي.

أما الفصل الثالث والأخير، فقد خصصناه لتحليل النتائج ومناقشتها، معتمدين في ذلك على جملة من الإجراءات الإحصائية والمعطيات التجريبية ذات الأهمية العلمية والعملية في التفسير الدقيق لنتائج البحث.

الفصل الأول

طبيعة التمثلات الدلالية عند الطفل

طبيعة التمثلات الدلالية عند الطفل

بالتأكيد أن موضوع التمثل الدلالي أصبحت تتقاسمه عدة ميادين معرفية نذكر منها على سبيل المثال: علم النفس وعلم اللغة، وعلم النفس اللساني. وعلى هذا الأساس كان من الطبيعي أن يعرف هذا الموضوع تعددا في المفاهيم وتضاربا في التصورات وتباينا في طرق المعالجة. ورغبة في التخفيف من حدة الغموض النظري والمنهجي الذي يحيط بهذا الموضوع، نرى ضرورة التطرق في القسم الأول من هذا الفصل إلى جملة من القضايا السيكولوجية واللسانية والسيكو-لسانية ذات العلاقة الوثيقة بطبيعة التكون البنيوي والوظيفي للتمثلات الدلالية عند الطفل، على أن نخصص القسم الثاني للحديث عن طبيعة التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل.

أولاً: طبيعة التمثلات الدلالية ومظاهرها البنيوية والوظيفية:

ما المقصود بالتمثلات الدلالية؟ ما هي بنياتها ووظائفها؟ ما هي مكوناتها وأبعادها؟ وأكثر من ذلك إلى أي حد يمكن بناء نظرية عامة حول طبيعتها عند الطفل؟ تمثل هذه الأسئلة عينة مصغرة من الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها في هذا القسم وذلك من خلال الفحص المتأن لطبيعة التمثلات الدلالية في الميدانين السيكوتكويني والسيكولساني. إلا أنه وقبل تحقيق ذلك، نفضل النظر في مسألتين رئيسيتين:

تتعلق أولاهما بالإطار المفهومي لمشكل التمثل الدلالي، وهو الإطار الذي ما يزال مفعماً باللبس والغموض. وهذه مسألة ترجع في اعتقادنا إلى حداثة البحث

في هذا الشكل وإلى ما يتميز به من تعقد خاصة حينما يتعلق الأمر بدراسة مظاهره عند الطفل. فمن خلال اطلاعنا على أهم الأعمال التي تمحورت حول المظاهر السيكونوتكوينية والسيكولسانية لهذا المفهوم عند الطفل لاحظنا أن التعاريف التي أعطيت له تتدرج على النحو الآتي: فإذا كان (ج. ب. برانكار 1977) يتخذه كبديل عن الواقع النهائي أو التصوري المفقود، فإن (ج. ف. لوني 1979) يعتبره بمثابة المقابل الفعلي لثنائية الحادث - الدلالة. وإذا كان (ج. نوازي 1980) يعرفه بالبنية الفكرية التي ينشئها الطفل على أساس الأساليب المعرفية المستعملة في الخطاب، فإن (ج. فيرنو 1981) يرى أنه يمثل انعكاسا للواقع. وإذا كان (ج. ف. ريتشاردس 1984) يحدده في التصورات التي يكونها الطفل عن المشكلات وحلولها، فإن (س. ارليك 1984) ينظر إليه في إطار التنسيق المحكم للمفاهيم الأساسية عند الطفل. وعلى أساس هذا التباين في التعريف يبقى الإطار المفهومي لمشكل التمثل الدلالي مفعما بالغموض. وبالتالي لابد من الاعتماد على أكثر من وجهة نظر واحدة للتقليص من كثافة هذا الغموض.

وترتبط المسألة الثانية بتحديد الأبعاد الضرورية لوصف التمثلات الدلالية وصفا وظيفيا وبنويا. فباستثناء النموذج الذي وضعه (س. ارليك 1977) وطورته (ج. ب. دي بوشرون 1981)، يمكن القول بأن البحث في هذه الأبعاد لم يحظ بأي اهتمام لدى المشتغلين في هذا الميدان. ورغم ما يتميز به نموذج ارليك من عمومية بسبب إغفاله للمعطيات التكوينية، فإنه يبقى مع ذلك بمثابة النموذج الأصلي في مجال تحديد الأبعاد التي يمكن النظر إليها من زاويتين اثنتين:

فهناك أولاً الزاوية الخاصة بالجانب الوظيفي للتمثلات الدلالية. وهو الجانب الذي ينطوي على التمثلات الدلالية الصارمة والمرنة، حيث أن اشتغال هذه التمثلات مجتمعة فيما بينها، كما هو الأمر في بعض الميادين العلمية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء، يؤدي إلى صرامتها، وأن اشتغالها متفرقة إلى عدة عناصر، كما هو الأمر في بعض الميادين الأدبية كالشعر والنثر، يؤدي إلى مرونتها⁽¹⁾.

(1) Ehrlich (S): Les représentations sémantiques, Psychologie Française, T: 30 - 4-3, Paris 1985, pp: 285 - 295.

وثانياً هناك الزاوية الخاصة بالجانب البنيوي للتمثيلات الدلالية . وهو الجانب الذي يتفرغ حسب (ج . ب . دي بوشرون 1981) إلى خمسة أبعاد رئيسة يمكن تلخيصها تبعا لهذا التسلسل :

ـ التمثيلات المشخصة والمجردة :

إذا كان التمثيل الدلالي المشخص ينبنى على أساس الإدراك أو الفعل ، بحيث يشكل الصورة غير التخطيطية لموضوع ما ، لحدث ما ، لفعل ما أو لخاصية ما ، فإن التمثيل الدلالي المجرد يقوم على أساس المدركات أو الأفعال غير المباشرة للطفل ، حيث يركز على السيرورات العقلية المعقدة . تبعا لهذا فالملاحظ أن البعد : مشخص - مجرد يختلط فعليا مع البعد : خاص - عام . وبما أن التمثيل المجرد يكون دائما عاما ، حيث يتعلق بعدد من الموضوعات أو الأحداث ، فإن التمثيل المشخص يشكل باستمرار تمثلا خاصا بحدث ما أو بموضوع معين⁽¹⁾ .

ـ التمثيلات الموضوعية والذاتية :

ما دام أن التمثيل الدلالي الموضوعي يرتبط بهدف أو بحدث خارجي عن الطفل ، فإن التمثيل الدلالي الذاتي يتعلق بالطفل في حد ذاته ، بمعنى بأفعاله ، بمشاعره ، باحساساته ، وبمظاهره العقلية ، لكن مع ذلك فإن التمثيل الدلالي المعقد يمكنه أن يتضمن مكونات موضوعية وأخرى ذاتية . بمعنى أنه إذا كانت التمثيلات الموضوعية والمجردة تشكل بعدين متباينين ، نظرا لأن تمثيل الموضوع المعين يتم بشكل موضوعي ومشخص في حين أن التمثيل التخطيطي لفئة من الموضوعات يكون موضوعيا ومجردا ، فإن التمثيلات الذاتية والمشخصة تشكل هي الأخرى بعدين متباينين ، حيث يمكن التمييز بين التمثيل الذاتي المشخص الذي يتطابق مع نشاط الطفل أو حالته العقلية ، وبين التمثيل الذاتي المجرد الذي يتطابق مع فئة من الأفعال أو الحالات الذاتية .

(1) Rosch (E.H): Classifications d'objets du monde réel: origines et représentations dans la cognition, Bulletin de psychologie, numéro special annuel, 1976, pp: 242 - 250.

– التمثلات البسيطة والمركبة :

عادة ما يتركب التمثل الدلالي من عناصر بسيطة للغاية، وهي مكوناته التي لا تقبل التفكيك وعناصر معقدة للغاية، وهي مكوناته التي تقبل الفصل والتحليل.

– التمثلات الاجمالية والتحليلية :-

يتميز التمثل الدلالي الاجمالي بالبساطة لكونه لا يتوفر على مكونات مميزة، وعكس ذلك يتميز التمثل الدلالي التحليلي بالتعقد لكونه يتركز على جملة من المكونات المميزة بشكل جيد⁽¹⁾.

– التمثلات الثابتة وغير الثابتة :

نشير أخيرا إلى أن التمثل الدلالي يكون ثابتا كلما كان هنالك تطابق بينه وبين اللفظ، وغير ثابت كلما تعذر هذا التطابق.

تبعاً لهذا التصنيف، يلاحظ أن النظريات التكوينية الحديثة لم تركز في غالب الأحيان سوى على الأبعاد الخاصة بالتمثلات الموضوعية والثابتة، فنظرية السمات الدلالية التي يتزعمها (أ.ف. كلارك 1973)، تكتفي بالإشارة إلى أن هذه التمثلات، وبالإضافة إلى طابعها الموضوعي والثابت، تتميز بالتجريد والتحليل والصرامة على المستوى الوظيفي. فهي لا تختلف إلا بمستوى تعقدها خلال نمو الطفل. أما نظرية النموذج الأصلي التي يتزعمها (أ.هـ. روش 1973) فهي الأخرى لم تركز إلا على التمثلات الدلالية المشخصة التي تعمل بشكل مرن. وبالتالي فرغم عدم اقصائها للتمثلات الدلالية المعقدة، فهي لم تحددتها بشكل واضح. كما أنها لم تحسم في مسألة ما إذا كانت التمثلات النموذجية الأصلية إجمالية أو تحليلية، بمعنى أنها لم توضح ما إذا كانت التمثلات الاجمالية النموذجية

(1) Boucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, Paris, P.U.F, 1981, pp: 80 - 81.

الأصل لدى الطفل قابلة لأن تصبح فيما بعد ملائمة للتحليل والتفكيك على شكل سمات أم لا .

1 - المقاربة السيكوتكوينية :

لقد أفضت بنا القراءة المتأنية للأدبيات الكلاسيكية إلى أن مفهوم التمثل الدلالي لم يحظ بالاهتمام الكافي في مجال علم النفس التكويني . وحجتنا على ذلك هو أن (ج . بياجى 1936 ، 1937 ، 1946) الذي يعتبر المدشن الفعلي للاتجاه التكويني في علم النفس ، لم يوظف هذا المفهوم إلا في حدود حديثه عن نوعية العلاقات التي تجمع بين الاستيعاب والتلاؤم داخل المخطط الإجمالي للنشاط الحسي - الحركي للطفل . وبالتالي فهو لم يفلح في رسم المراحل التكوينية المحتملة لهذا المفهوم داخل التطور النهائي لمفهوم المحاكاة إلا بعد فوات الأوان . والحقيقة أن رغبة بياجى من جهة في التمييز الواضح بين الذكاء والإدراك ، هي التي تفسر غياب مفهوم التمثل من حديثه عن المرحلة الحسية - الحركية للذكاء ، ومن جهة أخرى فإن اهتمامه بدراسة تكون بنيات الفكر وإغفاله للمعارف الشخصية للطفل ، هو الذي يسمح بالحديث في نظريته عن شكلين متعارضين من المعارف الخاصة بالواقع : أولهما يتعلق بشكل مباشر له طبيعة حسية - حركية ، وثانيهما يرتبط بشكل متوسطي له طبيعة تصورية . وعلى هذا الأساس ، يمكن القول بأن بياجى وعلماء النفس التكويني لم يوظفوا مفهوم التمثل الدلالي لتفسير سلوكيات الطفل إلا حديثاً . وقد لعبت نظريات الذكاء الاصطناعي دوراً معيناً في ظهور مفاهيم من قبيل : التمثل ، الدلالة ، الخطة ، البرنامج ، الأهداف . . الخ ، وهي المفاهيم التي أصبحت تشكل العملة اللغوية الجديدة في الدراسات التكوينية المعاصرة .

أ - مفهوم التمثل الدلالي عند بياجى :

يتميز بياجى مفهوم التمثل في معناه العام عن مفهوم التمثل في معناه الخاص . وبما أن المعنى الثاني هو الذي يهمنا هنا ، فإن (ج . بياجى 1946) يختزل فيه مفهوم التمثل في الصورة العقلية أو في ذكرى - صورة ، بمعنى في الاستحضار

الرمزي للوقائع الغائبة. وما دام أن الصورة العقلية تشكل نتيجة فعلية لمباطنة حركات التلاؤم الخاصة بالمحاكاة، فإن التمثل يشكل ببدوره حصيلة الاجتماع بين الدال الذي يسمح باستحضار الوقائع الغائبة والمدلول الذي يقدمه الفكر. فإذا كانت الدالات الخاصة بالمرحلة الحسية المحركة تتخلص في العلامات والاشارات المدركة، فإن هذه الأخيرة هي التي تقدم للطفل المعرفة عن خاصيات الموضوع بكيفية مباشرة، في حين أن المعرفة التي تقدمها له الدالات المميزة (أي العلامات) فعادة ما تتوسطها التمثيلات. وبعبارة أدق فإن الاشارات تختلف عن المدلولات لكونها لا تتحقق إلا بتواجد الموضوع أو الفعل.

لتوضيح هذه المسألة، نرى ضرورة التذكير بوحدة من المسلمات الرئيسة في نظرية بياجى، ومؤداها أن جوهر مخطط الفعل هو النزوع إلى استيعاب الوقع بأكمله. فالطفل غالبا ما يدرّب مخططاته على معظم الموضوعات التي يوفرها له محيطه. وبالتالي فإذا كانت خصائص هذه الموضوعات تحدث تغييرات في أشكال أفعال الطفل (تلاؤم المخططات)، فإن هذه الأشكال المتميزة عن الأفعال هي التي تطلع الطفل على الخاصيات المختلفة للموضوعات (استيعاب المخططات) على هذا النحو إذن، تكتسب أجزاء من الموضوع نظام الاشارات المدركة، حيث أن الموضوع نفسه يمكن التعرف عليه بواسطة اشارات مختلفة وبناء على مدى استيعابه لمخططات مختلفة. فبموجب التناسق المتبادل للمخططات يمكن للاشارات أن تحيل الواحدة على الأخرى بفضل النشاطات الاستدلالية للطفل. وعلى هذا الأساس يكتسب الموضوع وجوده المستقل عن الذات، حيث أن بعض أجزائه فقط تصبح كافية لانطلاق مخطط معين. بمعنى أنه إذا كانت دلالة الموضوع في الوهلة الأولى غير قابلة للاستقلال عن تطبيق مخطط الاستيعاب على هذا الموضوع، حيث أن الطفل لا يمكنه أن يبني هذا الأخير انطلاقا من بعض أجزائه، فإنها في الوهلة الثانية تصبح مستقلة عن استخدام المخطط المعين، نظرا لأن الطفل أصبح يتعامل مع الموضوع انطلاقا من واحدة أو مجموعة من الاشارات. وبفعل هذا التعامل يتكون لدى الطفل الشكل الأول لديمومة الموضوع، وهو الشكل الذي لا يقبله بياجى كتعبير عن التمثل الدلالي الأولي، لأن الموضوع في نظره يفقد وجوده بمجرد اختفائه من المجال الإدراكي للطفل. إلا أن هذا الأخير،

حينما يتأكد من وجود الموضوع ، وفي استقلال تام عن أية اشارة ، فإنه يكون هنا بصدد بناء تمثّل معين عن هذا الموضوع .

إذن إذا كانت المدلولات تحيل في تصور يياجي على مخططات الفعل والموضوعات وعلى المفاهيم والسيرورات ، فإنها تمتاز بالضرورة إما مع البنيات المعرفية للذات وإما مع الموضوعات المكونة للواقع ، الشيء الذي يطرح توجهات إبستمولوجية متباينة وغير ثابتة . فمن خلال تحديده للدال والمدلول على هذا النحو ، حاول يياجي أن يخلط بين أداة التمثّل وبين نتيجة استخدام هذه الأداة على واقعة معينة . بعبارة أخرى ، فهو لا يتخذ الأدوات المجازية على أنها تشكل أنساقاً يمكن تقنين نتائج استخدامها على شكل تمثّلات مميزة . فهو لا يحتفظ بالنسبة للمدلول إلا بالبنية التي تسمح وظيفتها بتنظيم المعطيات (الدلالات) وإعدادها . فالتمثّل يتولد مباشرة من النمو الحسي الحركي عن طريق توسط السلوكات الخاصة بالتقليد والمحاكاة . بمعنى أنه إذا كان التمثّل يسمح باستحضار الموضوعات والوقائع والأفعال عن طريق الدالات المتميزة عن مدلولاتها ، فإن نشاطات التعرف على الموضوعات والوضعيات لا تستلزم كفاءة تمثلية بالمعنى الدقيق ، بل إنها تتوقف على مدى اندماج هذا الموضوع أو ذاك في المخطط الحسي - الحركي المعين ، والذي يتضمن لوحده دلالة الموضوع .

من المعلوم أن مفهومي الدال والمدلول قد تم اقتراحهما من طرف (ف. دي سوسير 1916) الذي يعرف العلامة اللفظية في إطار جمعها بين «جوهريين نفسيين» ، أو بين «تمثّلين اثنين» هما : الصورة السمعية والمفهوم . فهي لا تتولد عن علاقة مباشرة ومحبوكة بين الأصوات والمضامين ، بل إنها تنجم عن العلاقة بين تمثّلات المادة الصوتية وتمثّلات المادة المرجعية . وإذا كانت هذه التمثّلات تتميز بالفردانية ، فمرد ذلك هو أنها تشكل نتيجة لتطبيق الفرد لعملياته المعرفية على الأصوات والمضامين . وعلى أساس هذا التقابل تتولد العلامة اللفظية التي تجمع بين الدال والمدلول ، حيث أن تعريف كل منهما لا يتم إلا في إطار درجات التشابه والاختلاف التي تجمعها مع دالات ومدلولات العلامات اللفظية الأخرى للنظام اللغوي . تكون إذن الدالات والمدلولات الأشكال الواقعية أو البنيات المنشأة

اجتماعيا من طرف الجماعة اللغوية المعنية والتي يتلخص هدفها الأول والأخير في تنظيم «الجوهر» أو «المضامين» التي تتوجه إليها.

الحقيقة أن أطروحة العلامة اللفظية هذه، ورغم ما تتميز به من أهمية خاصة عند (ج.ب. برانكار 1986) الذي يتخذها كأسلوب ملائم لتمييز اللغة الحيوانية عن اللغة الانسانية، فإنها لم تحظ بمكانة تذكر في معالجة بياجي لمفهوم التمثل. فهو لا يفرق مستوى التمثيلات الفردية أو مستوى المضامين (الصورة السمعية والمفهوم) عن المستوى الشكلي المبني اجتماعيا على أساس الدلالات اللسانية (الدال والمدلول). بمعنى أنه إذا كانت العلامة اللفظية لا تعتبر اعتبارية إلا في حالة انعدام أية علاقة للتشابه الفيزيقي بين الصوت والموضوع المرجعي فإن بياجي يدرج هذين المستويين ضمن ثنائية الدال والمدلول، حيث أن الدال يشكل بصورة ما جوهرها بالنسبة للمدلول.

وقد دافع بعض الباحثين عن وجهة نظر بياجي هذه، حيث ذهبوا إلى مقابلة الدال بالصورة السمعية والمدلول بالمفهوم، بدعوى أن أي تمييز في المستوى بين الدال والمدلول ثم الصورة السمعية والمفهوم، يؤدي حتما إلى نظرية مثالية حول الدلالة لا تجمعها أية علاقة مع المنظور النفعي لظاهرة التواصل اللغوي. غير أن هذا المنظور يبقى مثار عدة استفهامات، لكون أن الانتقال من مستوى إلى آخر يشترط موضعه مشكل الدلالة في سياق اجتماعي عوض السياق الفردي. وبالتالي اتخذ العلامة اللفظية كنتاج «للتفاوض أو التعاقد» على حد تعبير (أ. فنس⁽¹⁾). وتبعا لهذا يلاحظ أن نظرية بياجي، وبالإضافة إلى المشاكل المرتبطة بالتعريف اللساني للتمثل كتفريق الدال عن المدلول، تشكو من قصور آخر يتجلى في حصر وظيفة التمثل الدلالي فقط في فعل استحضر الموضوع وليس في نشاط الفهم والتعرف. وهذه مسألة تختلف فيها مع بياجي لكون أن التعرف على موضوع ما، على وضعية ما، على حدث ما، يشترط بالضرورة توسط التمثيلات التي تلعب الدور المركزي في تحديد الأشكال التخطيطية لمعرفة الموضوع.

(1) Vinter (A): Les fonctions de représentation et de communication, in J. Piaget et autres, eds. la psychologie, Encyclopedie de la pleiade, Paris, Gallimard, 1986, pp: 205 - 208.

ب - التصورات المختلفة لمفهوم التمثل الدلالي :

يُميز (ج. س. - برينير) بين ثلاثة أنواع من التمثيلات⁽¹⁾. يتعلق أولها بالتمثل المتجدد النشاط الذي يقدم أوصافاً عن الوقائع على شكل مخططات حركية، ويشكل هذا النوع المستوى التمثيلي الأولي الذي تتحدد فيه إدراكات الطفل عن طريق أفعاله ونشاطاته. ويرتبط ثانيهما بالتمثل التطابقي الذي يتحدد من خلال استقلال الإدراكات الخاصة بالأفعال، حيث يطابق فيه الطفل بين المظاهر المذكورة والصور الداخلية. ويتجلى ثالثها في التمثل الرمزي الذي يوظفه الطفل في مستويات شتى وفي مقدمتها نشاطه اللغوي.

وإذا ما قارنا هذا التصور بتصوير بياجيه، سنلاحظ أن الأول يمثل خطوة مهمة في مجال تعيينه لمختلف أشكال التمثل خلال المرحلة الحسية الحركية، وعلى الخصوص التمثل التطابقي القريب من الصنف التمثيلي الذي ينطوي على نشاطات مثل المحاكاة المؤجلة، الصورة العقلية أو الرسم عند بياجيه. لكن مع ذلك، يلاحظ أن هناك درجة من التقارب بين التصورين وخاصة فيما يتعلق بموضوعة أصل النشاط التصوري في أفعال الطفل.

أما بالنسبة للتصور الذي يقدمه (ج. ب. - براون) فمؤداه أن الإدراك نفسه يشكل عملية تمثيلية، حيث أن نمو أفعال الطفل لا تتدخل في تكون العمليات التمثيلية⁽²⁾. وكتوضيح لهذه المسألة نشير إلى أن التمثيلات تشكل منذ الميلاد أوصافاً رمزية داخلية للوقائع أو الموضوعات الخارجية. بمعنى أن هذه التمثيلات تكون «مجردة» في البداية، حيث لا تأخذ من الواقع سوى الخصائص العامة جداً، وتصبح بعد ذلك «متخصصة» بفعل تسلسل التجارب وتواترها، حيث تنطوي على الخصائص الجوهرية للموضوعات. وهكذا يمكن القول بأن براون ينظر إلى التمثيلات الأصلية على أنها رموز مجردة، في حين أن التمثيلات المنشأة عبر التجارب، فهي تتمظهر على شكل صور أو تطابقات نوعية.

(1) Malrien (PH): Genèse de la signification linguistique, psychologie et education n° I, vol III, Toulouse, 1979, pp: 10.

(2) Brown (T.G.B): Les fonctions d'organisation des conduites et des données, in J. Piaget et autres, Eds. la psychologie, Encyclopedie de la pléade, Paris, Gallimard 1986, pp: 270 - 272.

وقد ذهب (ب. مونو) إلى بناء تصور جديد، مفاده أن التمثل يشكل من جهة النتيجة الفعلية لأفعال التحليل والتعيين ومن جهة أخرى العلاقة بين مختلف أبعاد الموضوعات⁽¹⁾. فبفعل اشتغالها كنهاذج ذاكرية، تصبح التمثلات بمثابة العوامل المنظمة لمضامين الواقع لدى الطفل. فهي التي تتدخل في عملية المطابقة وفي عمليات استحضار الموضوع والتعرف عليه. وفي هذا الإطار يميز (مونو) بين أنواع أربعة من الأنماط المستخدمة في بنية المضامين السابقة الذكر. وتدرج هذه الأنماط التي يخضع ظهورها لمستويات النضج العقلي من النمط الحسي الخاص بنظام التمثلات الموجودة عند الميلاد، إلى النمط الإدراكي الذي يسمح بإنشاء تمثلات جديدة خلال المرحلة الحسية الحركية، إلى النمط التصوري الذي يتعلق بنظام ثالث من التمثلات الممتدة بين سنتين وعشر سنوات، إلى النمط الشكلي الخاص بالتمثلات المنشأة خلال مرحلة الرشد. وبما أن تمثلات كل نظام من هذه الأنظمة تنفرد بطابعها المتميز، فغالبا ما نجدها تتسلسل من الطابع الكلي إلى الطابع الجزئي، إلى الطابع التام الصارم، إلى الطابع التام القابل للتحليل.

بشكل عام، يمكن القول بأن الاختلافات بين التصورات المعتمدة هنا، لا تتجلى فقط على مستوى المصطلح، بل إنها تتجاوز ذلك لترتبط بكثير من مظاهر مشكل التمثل. فهي تتعلق أولا بمدى حضور أو عدم حضور هذا المشكل خلال المرحلة الحسية الحركية. وإن البث في هذه المسألة هو الذي سيسمح بمقارنة تصور بياجى بتصورات كل من برينر وبراون ومونو. فإذا كان بياجى يعتبر أن استحضار الموضوعات الغائبة هو الذي يمثل الأساس الفعلي للأساليب التمثلية، فإن الثلاثة الآخرين يرون أن التعرف على الموضوعات والتحقق منها يشترط مسبقا توفر ما يشبه تلك الأساليب التمثلية. وتتعلق ثانيا بعلاقات التمثل مع الإدراكات والأفعال. فإذا كان براون يدافع على فكرة الطبيعة الإدراكية للتمثل فإن الثلاثة الآخرين يكتفون بالقول بأن انبناء التمثلات يعتمد على الإدراكات المتضمنة في أفعال الطفل. غير أن كلا من برينو وبراون ومونو يتفقون على فكرة الطبيعة

(1) Movnovd (P) Developpement cognitif: construction de structures nouvelles ou construction d'organisations internes. Bulletin de psychologie, 1979, 36 107 - 118.

التمثلية لكل ادراك ، وهي الفكرة التي أصبحت تعرف انتشارا واسعا في ميدان الذكاء الاصطناعي . وترتبط ثالثا بعلاقات التمثل مع الترميز ، فإذا التمثل والترميز يشكلا في نظر بياجي وبراون وظيفتين متداخلتين ، فإن برينر ومونوينصان على التفريق بينهما حيث أن الترميز يشكل نوعا معينا من التمثل ، وبالتالي فهو يأتي بعد هذا الأخير.

وأخيرا تتجلى تلك الاختلافات على مستوى الطبيعة التكوينية لأدوات التمثل نفسها ، بمعنى تسلسل ظهور الاشارات ، التطابقات ، الرموز ، العلامات وفي الوقت نفسه المظهر الاعتباطي أو اللاعتباطي لهذه الأدوات .

تبعا لما تقدم ، يمكن التمييز بين أربع مراحل كبرى لتكون التمثل الدلالي عند الطفل . فهناك أولا المرحلة الحسية - الحركية التي تمتد من (12) شهرا إلى (18) شهرا . وهناك ثانياً المرحلة العلائقية التي تمتد من (18) شهرا إلى (6) سنوات . وهناك ثالثا المرحلة البعدية التي تمتد من (6) سنوات . وهناك ثالثا المرحلة البعدية التي تمتد من (6) سنوات إلى (11) سنة . وهناك أخيرا المرحلة التوجيهية المجردة التي تمتد من (11) سنة إلى (18) سنة . ولابد من الإشارة هنا إلى أن السلسلة الارتقائية نفسها تتكرر داخل كل مرحلة من هذه المراحل . وبالتالي فإن تميز هذه الأخيرة يكون مشروطا بعدد العناصر المتضمنة في تمثلات الطفل وفي الكيفية التي تنظم بموجبها .

ج - نحو تصور دينامي لمفهوم التمثل الدلالي :

كثيرة هي الدراسات والأبحاث التي أنجزت حول نمو التمثل الدلالي والتصوري خلال الطفولة . ويمكن التمييز في هذه الدراسات بين مستويين من المعالجات : تتمثل أولاهما في تلك التي تفسر التغيرات النهائية للطفل بناء على النموذج النهائي للراشد . وتتجلى ثانيتهما في تلك التي تركز على نماذج نمائية بالأساس ، الهدف منها هو تبيان كيف يصل الطفل إلى الحالة التي يمكن أن يطبق عليها النموذج النهائي للراشد . والحقيقة أن هذين المستويين يعكسان فوارق في المصادرات القاعدية الخاصة بعمليات النمو وبنياته .

فمن جهة هناك المصادرة التي مفادها أن تغيرات خاصيات التمثل خلال الطفولة هي تغيرات إضافية، بمعنى أن أي اختلاف بين الأطفال والمرشدين يكون مشروطاً بنقص معرفي معين. وبالتالي عادة ما يتعلق الأمر برسم المراحل التي بموجبها يطور الطفل معارفه ويكتسب بالتدريج كفاءة تامة في مختلف الميادين. وتشكل نظرية السمة الدلالية عند (أ. ف. كلارك 1973)، المثال الواضح على فحوى هذه المصادرة. ومن جهة أخرى، هناك المصادرة النهائية التي مؤداها أن عدم نضج فكر الطفل عادة ما يؤدي بنياته المعرفية والتمثيلية إلى أن تصبح مختلفة على المستوى الكيفي إذا ما قورنت بمثيلاتها لدى الراشد.

في هذا الإطار إذن، تكمن بعض القضايا الجوهرية الخاصة بالتطور النهائي للطفل. وبما أن ما يهمننا هو بالأساس نمو التمثل الدلالي، فإن السؤال المطروح هو إلى أي حد يمكن الجمع أو الفصل بين التمثل التصوري والتمثل الدلالي؟ تستوجب الإجابة على هذا السؤال المهم، الاستناد إلى ظاهرة النمو بشكل عام. فإذا كان بعض الباحثين يفضلون الإبقاء على مستوى واحد للتمثل، وهو مستوى التمثل التصوري - الدلالي، عوض الاعتماد على مستويين متفاعلين، فمن الضروري التنبيه إلى أن المهارة اللسانية (الدلالية) للطفل قد لا تكفي في تحقيق هذا التفاعل. وبالتالي فبالإضافة إلى العمل على وصف العلاقة بين هذين المستويين، يجب النظر في التمثل التصوري الخاص بالمستوى قبل - لساني.

لتوضيح هذه المسألة نشير إلى أن معظم المهتمين بالنمو المعجمي لدى الطفل أخذوا نماذجهم إما من اللسانيات العامة للراشد وإما من السيكلوجيا المعرفية وإما من الفلسفة. وأن شكل النمو يتخذ في هذه النماذج كتطوير لبنيات المعرفة الضامنة لنهاية غائية، بينما أن مبادئ الاكتساب وخصائص البنيات تعتبر متساويتين على امتداد النمو. إذن، كثير هم الباحثون الذين استخدموا نماذج المفاهيم والبنيات التصورية الخاصة بالمرشدين^(*)، كنماذج لتفسير التمثل التصوري والدلالي عند الأطفال أو لتطبيق مبادئ الشبكة الدلالية على النمو عند الطفل. إلا أنه ويفعل الرغبة الأكيدة لهؤلاء في بناء نماذج علمية لظاهرة النمو على

(*) نقصد هنا على الخصوص: أ. ف. كلارك، ف. س. كايل، س. ر. مرفيس، وك. نيلسون.

غرار ما تم داخل بعض الفروع المعرفية الأخرى، ذهبوا إلى الاعتقاد أن المبدأ الواحد سيكون كافياً لتفسير المراحل النهائية المختلفة، معتقدين أن النمو الدلالي ما هو إلا نمو بسيط للمعرفة داخل بنية تمثلية وتبعاً لمبادئ الاكتساب المستخدمة طوال الحياة.

مهما يكن، فإن هذه النظرة التبسيطية سوف لن تمنعنا من الاعتراف بأهمية النموذج النهائي في تفسير التغيرات المصاحبة للتمثل الدلالي والتصوري خلال الطفولة. فعلى الرغم من بعض المؤشرات المعقولة على القصور المعرفي واللغوي للأطفال الصغار، فهناك بعض الفروق الكيفية الدالة بين الأطفال والراشدين وهي الفروق التي تستدعي تفسيراً خاصاً، وبالتالي فإن العلاقة بين التمثل التصوري والتمثل الدلالي لا يمكن فهمها بدون الاستناد إلى التغيرات النهائية الخاصة بهذه الأنساق.

1 - التحولات الأولى في المجرى الدلالي والتصوري:

أصبح من المؤكد أن المعرفة المعجمية والمنطقية للأطفال الصغار لا يمكن وصفها بالقصور والغموض، خاصة حينما يتم ذلك داخل السياقات المقامية المألوفة لديهم⁽¹⁾. ما هي إذن قاعدة هذا التأكيد؟ وما هي التغيرات التي تلحق ظاهرة التمثل؟ ما هي النماذج النهائية الملائمة لتفسيرها؟

الواقع أن دراسات كثيرة تشير إلى تغيرات كيفية في التمثل التصوري والدلالي، فالانتقال من التجميعات الخاصة بالألفاظ النسقية إلى التجميعات الجدولية (الصرفية) عند الأطفال يمثل الحكم المغلوط للتغير الكيفي في التمثل الدلالي. فبالاستناد إلى نموذج فعلي للنمو الدلالي، يمكن القول بأن الدراسات السابقة الذكر، قد تمت كلها في مجال الاتجاه الترابطي المعروف في علم النفس.

إن التغير النسقي - الجدولي ينفرد بحقيقة ملخصها أن الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين (7) سنوات فما تحت يجيبون على الألفاظ المحرصة عن طريق

(1) Nelson (K): Le développement de la représentation sémantique chez l'enfant, psychologie française, T: 1 - 4, Paris 1985, pp: 261 - 268.

التجميعات التي تدخل ضمن الباب النحوي النسقي الخاص بهم . فهم يجيبون مثلاً على الأسماء بواسطة الأفعال والصفات . أما الأطفال الذين يتجاوزون هذا السن ، فعالباً ما يتتجون ألفاظاً تنتمي إلى الباب النحوي الجدولي نفسه حيث يجيبون مثلاً على الأسماء بالأسماء . هناك إذن اختلافات بين الأبواب النحوية : فعلى الرغم من أن الألفاظ المتداولة تحرض على إجابات جدولية كثيرة ، فإن العدد الكبير من الإجابات ، وبالنسبة لكافة الأعمار ، يتمثل في الأفعال . إلا أن هذه الملاحظة الأساسية لا تتوفر على الحجج الكافية في نظر (د.ر. انتويسل 1966) .

الملاحظ إذن ، أن هذه الفروق تعكس نوعاً من التغير في التمثيل الضمني لدى الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (5) و (10) سنوات ، رغم أن تغيراً من هذا القبيل لا يتجاوز حدود العلاقات الانتقالية بين الألفاظ داخل النظام الدلالي المعين⁽¹⁾ . وتشكل الواقعية «الإسمية» التي وصفها كل من (ج. بياجي 1929) و (ل.س. فيجوتسكي 1962) إحدى الظواهر المهمة في هذا المجال . فالطفل الصغير يعتقد أن الأسماء ما هي إلا جواهر فيزيقية ملازمة للأشياء . وإن هذا الاعتقاد هو الذي يقوده إلى الاعتبار أن الموضوع المعين لا يمكن تسميته باسم آخر سوى الاسم الذي أعطي له في البداية . وفي الاتجاه نفسه تبين أبحاث (س. إريك 1977 ، 1979 ، 1985) المبنية على النموذج المقترح من طرف (ج.ب. دي بوشرون 1981) ، أن الأطفال الصغار عادة ما يستخدمون تمثيلات صارمة تحمل بالأساس على اللفظ والموضوع والمقام ، وهي التمثيلات التي تحيل فيها الألفاظ والموضوعات على المقامات التي تستعمل فيها وتمثل داخلها .

كتوضيح لهذا الأمر ، نشير مع ج.ب. دي بوشرون إلى أن الأطفال الصغار غالباً ما لا يقبلون مثلاً استخدام «المغرفة» كأداة لعصر «الموز» لأن موضوع «المغرفة» لا يلائم طبيعة المقام المؤلف لديهم⁽²⁾ . وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الواقعية «الإسمية» والتمثيلات المقامية الصارمة عادة ما تتضمن الألفاظ

(1) Petry (S): Word associations and the development of lexical memory, cognition, 1977 - 5 - 57 - 72.

(2) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, Paris, P.U.F, 1981 p: 74 - 95.

والمفاهيم رغم أن تمثلها من طرف الأطفال والراشدين يتم بشكل مغاير. ويعني هذا أنه إذا كانت الألفاظ تتميز بالتداخل داخل المقامات المعيشية، حيث أن تمثلها يشكل الاجراء الضروري في تمثل معاني الألفاظ لدى الأطفال الصغار، فإن قدرة هؤلاء على ترتيب الموضوعات واستخدام المقولات التصنيفية قد تم اعتبارها بمثابة البرهان الواضح على النمو المنطقي والمعجمي والتصوري لديهم. وفي هذا الاطار تؤكد ك. نيلسون على أن الأطفال الصغار يختلفون عن أمثالهم المتقدمين في السن، لكونهم لا يستخدمون علاقات التشابه وتضمنين الفئات الواحدة داخل الأخرى بالنسبة للموضوعات أو الألفاظ، فهم يميلون في الغالب إلى تجميع الموضوعات تبعا لعلاقاتها الوظيفية أو التكميلية عوض علاقات التماثل المنطقي لسماتها⁽¹⁾. إلا أنه وعلى الرغم من الميل القومي لهؤلاء الأطفال نحو تجميع الموضوعات في فئات على أساس علاقاتها الوظيفية أو التكميلية، فإن نتائج بعض الدراسات الحديثة لكل من (ا. روش 1976) و (س. سيجار من 1983) توضح أن الأطفال الصغار أنفسهم يمكنهم أن يرتبوا الموضوعات تبعا لعلاقات التشابه في بعض الظروف. ففي بعض المواقف اللفظية، مثل التذكر الحر للائحة الكلمات المبوبة، اتضح أن الأطفال الصغار لم يتفوقوا في العلاقات التكميلية والتصنيفية. ويعني هذا أن الميل القومي لهؤلاء نحو استخدام هذه العلاقات يحمل أساسا على الموضوعات المشخصة والمألوفة وليس على الألفاظ. أو إذا أردنا التدقيق، فإن العلاقات التصنيفية بين الكلمات تبدو، وعكس ما نجده عند الأطفال المتقدمين في السن، جد ضعيفة لدى الأطفال الصغار سواء بالنسبة للمواقف اللفظية أو غير اللفظية. وهذا ما يفترض أنه يوجد في نظام الطفل الصغير أساس لتمثل العلاقات بين الكلمات، وهي العلاقات التي ليست تكميلية ولا تصنيفية.

في مقابل هذه النتيجة، نجد نتائج أبحاث آخر تؤكد أن الأطفال الصغار يواجهون صعوبات شتى على مستوى علاقات تضمنين الفئات مثل: «الكلب - حيوان». وما نعنيه هو أنه إذا كان (ج. بياجى 1946) يربط هذه الصعوبات بالضعف المنطقي لدى الطفل، فإن (ا.م. مركمان 1983) يرى العكس، حيث

(1) Nelson (K): Le developpement de la représentation sémantique chez l'enfant, Psychologie Francaise, T: 30 - 3 - Paris 1985, p: 263.

أن الأمر يتعلق بمشكل التمثل في حد ذاته . بمعنى أن الطفل يدرك علاقات التضمن والتصنيف كلما كانت الصياغة التعبيرية للموضوعات قائمة على البنية : «جزء - كل» (الأسرة مثلا) ، عوض قيامها على أساس بنية للتضمن المنطقي (الأفراد مثلا) . وهذا ما يؤكد أن مصداقية الميل الطبيعي للطفل نحو التمثل الإجمالي للعلاقات بين الموضوعات والألفاظ .

هذه إذن بعض نتائج الأبحاث الخاصة بمظاهر التغيرات الكيفية في التمثل الدلالي والتصوري . وكما سبقت الإشارة إلى ذلك فإن فرضيات معظم هذه الأبحاث تنص على أن تمثلات الطفل للمفاهيم ولمعاني الألفاظ غالبا ما تبقى مشروطة بالمقامات التي درست ضمنها ، وأن الألفاظ التي تحيل على الموضوعات غالبا ما تربطها علاقة وثيقة بمفاهيم الموضوعات داخل أنظمة نسقية منظمة بشكل إجمالي . والسؤال المطروح هو إلى أي حد يمكن التوفيق بين هذه النتائج والخلاصات لبناء نموذج نمائي فعلي للتمثل الدلالي والتصوري ؟

2 - الشروط النهائية للتمثل التخطيطي والمقولاتي :

يشترط الحديث عن الفروق في التمثلات الدلالية للأطفال الصغار وأمثالهم المتقدمين في السن ، الاعتماد على النموذج النمائي للتمثل . وهو النموذج الذي يبنني حسب (ك . نيلسون 1985) على مستويين نمائيين متداخلين . يتعلق أولهما بالمقولات المنشأة انطلاقا من البنيات المكانية - الزمانية . ويرتبط ثانيهما بالنظام الدلالي القائم على أساس النظام التصوري الضمني . ولتوضيح أبعاد هذه الأطروحة المركزية نشير إلى أن هناك نوعين من التمثلات التصورية : المخططات والمقولات . وبما أن الأطفال الصغار يعتمدون في البداية على التمثلات التخطيطية فعادة ما يواجهون بعض الصعوبات بالنسبة للتمثلات المقولاتية .

لقد لاحظت ك . نيلسون أن العلاقات بين عناصر المخططات من جهة وبين عناصر المقولات من جهة أخرى لا تختلف في شيء عن العلاقات النسقية والجدولية ، حيث أن العلاقات النسقية ترتبط بالمكونات المتباينة داخل بنية خطية عامة (الكلمات المتتابعة لجملة ما) ، أما العلاقات الجدولية فتتعلق بالمكونات

المقامية داخل البنية النسقية (الأسماء التي تأخذ صفة الفاعل في جملة ما)⁽¹⁾. ويعني هذا أن العلاقات النسقية عادة ما تكون مشخصة نظراً لارتباطها بعالم التجربة، أما العلاقات الجدولية فغالبا ما تكون مجردة لكونها لا توجد إلا في الفكر. هناك إذن نوع جديد من التماثل مع البنيات التصورية / تخطيطية كانت أم مقولاتية. ويتجلى مضمون هذا التماثل في كون أنه إذا كانت المخططات تسعف في بناء نموذج عام عن الكيفية التي تنتظم بها الأشياء داخل العالم، فإن المقولات تشكل نماذج تجريدية مستقاة أساساً من المنطق السائد داخل عالم الأشياء نفسه.

وكتدعيم لهذا الاعتقاد، فإن علاقة الاشتقاق مثلاً بين البنيات الجدولية والبنيات النسقية تروحي أيضاً بتماثل بين المخططات والمقولات، بدعوى أن المقولات تتشكل هي الأخرى بناء على الأشياء التي بإمكان أحدها أن يحل محل الآخر في المواقع الفارغة للمخطط المعين. وفي اعتقادي أن تماثلاً كهذا هو الذي شجع كثيراً من الباحثين على تبني فكرة العلاقة النهائية بين المقولات والمخططات، خاصة وأن الأولى تنمو وتتطور بالاستناد إلى الأخيرة.

وحتى تتضح طبيعة هذه العلاقة، نرى ضرورة الاعتماد على المثال التالي الذي استقيناه من أحد أبحاث ك. نيلسون⁽²⁾. ملخص هذا المثال هو أنه إذا أخذنا مخطط «وجبة الفطور» التي عادة ما يتمثلها الطفل على أساس فطوره اليومي داخل البيت. وإذا افترضنا أن «وجبة الفطور» هذه تجمع في الغالب بين الأكلات الخفيفة المختلفة وبين الفواكه المتنوعة، فعندئذ يمكن للمخطط الخاص بهذه الوجبة أن يسمح باحتمالين أو بموقعين فارغين: أولهما يمكن ملؤه بالأكلات الخفيفة وثانيهما بالفواكه. أو إذا أردنا التدقيق فإن هذا المخطط سيشتمل على مقولة خاصة بصنف الأكلات الخفيفة وأخرى خاصة بصنف الفواكه وثالثة خاصة بالصنف الواسع لطعام الفطور.

إلا أن تواجد هذه المقولات الخاصة بمليء الأماكن الفارغة، لا يعني أنها تتضمن بالضرورة نظاماً تراتيبياً يبنى على أساس علاقات التضمين.

(1) Ibid p: 264.

(2) Ibid p: 265.

إن مجرد إدراك الطفل بأن أكالات خفيفة بالزبدة والبيض تشكل صنفا من طعام الفطور، لا يعني بالضرورة أنه يتوفر على بنية لتضمين الفئة، لأن طعام الفطور نفسه عادة ما يتم تمثله داخل نسق مقامي، وبالتالي فإن الاحتمالين الاثنين للمواقع الفارغة الخاصة بمخطط هذه الوجبة يتم تمثيلها هي الأخرى ضمن الظروف المحيطة بهذه الأخيرة وليس فقط انطلاقاً منها. وهكذا لا يمكن للطفل أن يتوفر على مقولة تصنيفية إلا حينما تصبح الأطعمة الخاصة بمختلف المخططات منظمة من الناحية التراتبية في صنف موحد.

كثيرة هي الوقائع التي تؤكد ظاهرة انبناء المقولات الخاصة بمليء المواقع الفارغة عند الأطفال. فبالاستناد إلى نتائج أبحاث كل من (أ. روش، ب. ميرفيس 1975) و (س. ارليك 1979) و (ك. نيلسون 1985)، يمكن القول بأن نمو المقولات الجدولية المتعلقة بمليء الأماكن الفارغة يشكل الأساس القاعدي الذي يعتمد عليه الطفل، سواء في ضبط العلاقات التصنيفية الغارقة في التجريد أو سواء في اكتساب التمثيلات الدلالية المجردة التي تسعفه في تحرير نسق معاني الألفاظ من طغيان النظام التصوري المرتبط في الغالب بالمقامات. على هذا النحو إذن ينفصل النسق الدلالي عن النظام التصوري الذي يصبح بدوره أقل ارتباطاً بالمقام وأكثر توجهاً نحو الاستقلال. والحقيقة أن دينامية هذه التحولات تكمن في عمليات التميز والتجريد والتنظيم التي تستدعيها التداخلات المتنامية بين اللغة والمفاهيم.

تبعاً لهذا نتساءل إلى أي حد يمكن لمضامين هذه الأطروحة أن تتساق مع الروح العلمية للمعطيات التجريبية. في الواقع أن التحول في ترابط الألفاظ لدى الطفل يكمن في الانتقال من التمثيل التصوري النسقي لمعاني الألفاظ إلى التمثيل الدلالي الجدولي. وهذه مسألة يوضحها س. ارليك في ملاحظاته عن التمثيلات المنشأة داخل المقام المعين. وهي التمثيلات التي لا تنفصل فيها ترابطات الألفاظ عن هذا المقام⁽¹⁾. وأكثر من هذا، فإن ما يؤكد تساق هذه الملاحظات مع مضامين الأطروحة السابقة، هي أنه حتى بالنسبة لبعض الصعوبات التي يواجهها

(1) Ehrlich (S): Les représentations sémantiques, psychologie Française, T: 30 - 3 - 4, Paris, 1985, pp: 285 - 295.

الأطفال في تفسير الألفاظ العلائقية غير المألوفة من الناحية المقامية يمكن تخطيطها كلها كانت تمثلات معاني هذه الألفاظ مبنية على أساس التمثلات التصورية الخاصة بالوقائع والأحداث. ويعني هذا أن الميل القوي للأطفال نحو تفضيل العلاقات التكميلية يعكس القاعدة النسقية لتمثلاتها التخطيطية. غير أن الصعوبة المركزية في اعتقادي، والتي يعاني منها الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (5) و (10) سنوات، تتجلى على مستوى مبدأ تضمين الفئات، وهو المبدأ الذي يشترط نضجاً فمائياً يصاحبه نظام متميز للتمثل الدلالي. وهذه نقطة أساسية سنحاول توضيح بعض جوانبها في الفقرات اللاحقة من هذا البحث.

2 - المقاربة السيكلوسانية :

يمكن القول بأن الاتجاه السيكلوساني، الذي يرجع ميلاده إلى أوائل الخمسينات من هذا القرن، عرف ثلاث مراحل رئيسة، تركزت أولاها، وبفعل قيامها على النماذج التفسيرية لكل من النظريات الاعلامية (هارتلي، زيلارد، واينر، شانون) والنظريات اللسانية البنيوية (دي سوسير، بلومفيلد، هوكيت) على عمليات التواصل اللغوي. وتمحورت ثانیتها، وبفعل استنادها إلى النموذج التوليدي لنظرية تشومسكي اللغوية على تبيان الجانب الابداعي في سلوك المتكلم من خلال توظيف أسلوبين ميثود ولوجيين: يتعلق أولهما بالأسلوب التزامني الذي حمل على طبيعة اللغة عند الراشد، ويرتبط ثانيهما بالأسلوب التطوري الذي يبنى على الاكتساب اللغوي عند الطفل. أما المرحلة الثالثة فهي التي تتمثل حالياً في بعض الأعمال ذات الروافد اللسانية والسيكلولوجية على حد سواء. إنها الأعمال التي تستمد أطرها المرجعية من أعمال بياجي تشومسكي وأنصاره حول اللسانيات التوليدية ونظريات التلفظ. وبما أن جانباً من التأطير النظري لعملنا الحالي يندرج ضمن هذه المرحلة الأخيرة، فإن اهتمامنا سينصب بالخصوص على استعراض أهم الخلاصات التي انتهت إليها بعض الدراسات السيكلوسانية، سواء منها تلك التي ذهبت إلى تحديد مراحل الاكتساب اللغوي بالاستناد إلى الاطار العام للنمو الاجرائي عند الطفل (هـ. سنكلير 1967)، أو تلك التي اتجهت إلى رسم هذه المراحل بناء على المقاربة اللسانية المتخصصة (أ. ف. كلارك 1970).

أ - المظاهر الاكتسابية للتمثلات الدلالية :

رغم أن الطفل يبدأ في إنتاج المجموعات الصوتية التي يختار الراشد ضمنها بعض «الألفاظ» الدالة حوالي نهاية سنته الأولى، إلا أن هذه المجموعات لا تتجاوز حدود اللغة الأولية سواء في الشكل أو في المدلول.

فهي اللغة التي تساعد مع ذلك على تحقيق وظيفتين أساسيتين : الوظيفة المرجعية التي بموجبها يشير اللفظ إلى الموضوع أو الحدث، والوظيفة التواصلية التي عن طريقها يرفض الطفل ويطلب ويعين . . الخ . وبفعل التطور النهائي العام، ينتقل الطفل من إنتاج الكلمات المنعزلة إلى سلاسل الكلمتين إلى سلاسل ثلاث كلمات، وأما الحروف والروابط وغيرها فعادة ما يقحمها الطفل بالتدرج في ملفوظاته . والواقع أن هذا الانتقال يشكل المرحلة الهامة للنمو اللساني لدى الطفل . فهو الانتقال الذي أثار انتباه كثير من الباحثين نظراً لما يلعبه من دور رئيس في ظهور لغة التمهيد المزدوج . وبالتالي، فإن ما يهمنا هنا هو تبيان فحوى هذا الانتقال الذي يشترط مستويات نمائية ضرورية يتمثل أهمها في المظاهر التركيبية والدلالية ، والتركيبية - الدلالية .

1- المظهر التركيبي :

كيف ينشئ الطفل قواعده النحوية الأولية؟ تبعاً لما ينص عليه (د. ماك نايل 1970)، فإن الطفل ينشئ عدة فرضيات تخص ملفوظاته الأولى، وهي الفرضيات التي، وبفعل انبثاتها داخل النظام الفطري لاكتساب اللغوي، تلخص في تصورين اثنين. يتمثل أولهما في الاعتقاد بأن الطفل يعبر في سنواته الأولى بكلمة واحدة عن جملة بأكملها . ويتجلى ثانيهما في حلول القواعد النحوية المعقدة محل القواعد النحوية الأولية لدى الطفل .

والحقيقة أن هذه النظرية ذات النزعة الفطرية لم تفلح في تأكيد مصداقيتها العلمية، إذ أن تسليمها بأن الطفل يتوفر على قدرات فكرية هائلة تمكنه من انشاء الفرضيات واختبارها يشكل أمراً مبالغاً فيه⁽¹⁾ .

(1) Oléron (P): L'enfant et l'acquisition du langage, P.U.F, Paris 1979, pp: 172 - 175.

وأكثر من ذلك، فإن إسناد معلومات تركيبية إلى الطفل يمثل في الواقع الدليل الواضح على تمركز هذه النظرية حول الراشد⁽¹⁾.

وكما تشكل نظرية التعلم عند (م. د. س. برين 1971) إحدى الاتجاهات الرئيسية التي اهتمت بالمظهر التركيبي للتمثيلات الدلالية، حيث أن الطفل غالبا ما يعمم المقاطع اللسانية التي اكتسبها داخل الأوضاع المقامية الجديدة. إلا أنه ورغم المصادقية التي تحظى بها هذه الفرضية ضمن الدراسات المنجزة حول تعلم اللغات الاصطناعية المصغرة، فلا بد من الإشارة هنا إلى أن المجموعات التجريبية المعتمدة لم تركز على فئات الأطفال الصغار، بل انبنت أساسا على فئات الراشدين. وبالتالي فإن تعميم نتائج هذه الدراسات على اللغة الواقعية للأطفال الصغار يطرح بعض المشاكل.

وأخيرا تمثل النظرية السلوكية التي اقترحها كل من (أ. ساتس 1971) و(د. س. باليرمو 1971) أحد الاتجاهات الأساسية في هذا المضمار. إن الطفل عادة ما يربط بين الكلمات التي يسمعها على التوالي. وإن شبكة تجميعه للكلمات على هذا النحو ليست وليدة الصدفة بل هي ناتجة عن التعميم السياقي الذي يسهل عملية بناء الملفوظات أو الجمل الأولية. في الواقع أن الطموحات الموضوعية لهذه النظرية لم تتأكد من الناحية التجريبية، نظرا لقصوراتها الواضحة على مستوى تعيين السلوكات المعقدة للإنتاج التلقائي للملفوظات عند الطفل.

يلاحظ مما تقدم أن نظريات كل من (د. ماك نايل 1970) و(م. د. س. برين 1971) و(أ. ساتس، د. س. باليرمو 1971)، أحد الاتجاهات الأساسية في هذا المضمار. إن الطفل عادة ما يربط بين الكلمات التي يسمعها على التوالي. وإن شبكة تجميعه للكلمات على هذا النحو ليست وليدة الصدفة بل هي ناتجة عن التعميم السياقي الذي يسهل عملية بناء الملفوظات أو الجمل الأولية. في الواقع أن الطموحات الموضوعية لهذه النظرية لم تتأكد من الناحية التجريبية، نظرا لقصوراتها الواضحة على مستوى تعيين السلوكات المعقدة للإنتاج التلقائي للملفوظات عند الطفل.

(1) Francois (F) et autres: La syntaxe de l'enfant 4-8 ans, Paris, Larousse, 1977 - P: 85.

يلاحظ مما تقدم أن نظريات كل من (د. ماك نايل 1970) و (م. د. س. برين 1971) و (أ. ساتس، د. س. باليرمو 1971)، قد ركزت في معالجتها لمشكل انتقال الطفل إلى ملفوظات عدة كلمات على المنظور التركيبي لوحده، وهو المنظور الذي يكمن بدون شك وراء فشلها.

إذن فالسؤال المطروح هو هل أن الانتقال من ملفوظ الكلمة الواحدة إلى ملفوظ الكلمات المتعددة يصاحبه اختلاف في الشكل فقط أم هناك اختلاف في المعنى أيضا؟ لقد أجاب بعض المباحثين على هذا السؤال بالنفي، حيث رفضوا الاستناد إلى أي تحليل دلالي للملفوظات الطفل. إلا أن هذا الرفض يستوجب مع ذلك التساؤل عما إذا كان الأطفال ينشئون ملفوظاتهم نظرا لارتقاء كفاءاتهم التركيبية فقط أم أن هناك ارتقاء لما يريدون قوله.

2- المظهر الدلالي :

هل يشترط الانتقال من ملفوظات الكلمة الواحدة إلى ملفوظات الكلمات المتعددة، توفر الطفل على الاكتسابات الدلالية؟ إن الإجابة على هذا السؤال بنعم تتساق مع الاقتراض القائل بأن الطفل غالبا ما يتعلم التنسيق الجيد لمعاني الكلمات المتعددة. ويعتبر (ج. س. جروير 1967) أحد الباحثين الذين تجاوزوا التحليل التركيبي للملفوظات الطفل، إذ أن ملفوظات الكلمتين، والتي تسبق الجمل الفعلية، تتولد عن البنية «مضمون - خبر» التي تتطور لتمثل فيما بعد في البنية «مسند إليه - مسند».

والملاحظ أن الأمر يتعلق هنا بتحليل متكامل، حيث أن البنية «مضمون - خبر» تستغرق ملفوظات متباينة الغايات والأهداف. وللتخفيف من عمومية هذا التحليل، ذهبت (ل. بلوم 1975) إلى استخدام أسلوب تحليلي ربطت فيه بين السياقات الإنتاجية للملفوظات والتأويلات التلقائية للراشدين، وذلك بهدف تحديد طبيعة المقولات الدلالية الخاصة بملفوظات الطفل. ونقدم فيما يلي أهم الخلاصات التي توصلت إليها:

- إن مقولات الوجود وعدم الوجود والتكرار تسبق مقولات العمل والهيئة المعبر

عنها في الغالب بواسطة الأفعال .

- إن مقولات العمل غالبا ما تسبق مقولات الهيئة بالنسبة للأفعال .
- إن مقولات الإضافة، الأداة، الأسئلة المفتوحة التي تبدأ بـ «من»، «ماذا»، «أين» و «لماذا» هي التي تشغل المرتبة الأخيرة .

لقد توصل بعض الباحثين إلى نتائج كلها تأكيد وتعزير لمصادقية هذه الخلاصات⁽¹⁾ . وهكذا فإذا كان (ر. براون 1973) يؤكد على عالمية المقولات الدلالية، فإن (م. بويرمن 1975) تؤكد من جهتها على أن البناءات : «فاعل منطقي - فعل، فعل - موضوع، اسم إشارة - الموضوع المقدم والمالك - الموضوع المملوك» تسبق في ظهورها لدى الطفل البناءات : «صفة - اسم - فعل - تموضع» . ويعني هذا أن بداية ملفوظات الكلمتين تشكل في نظر هؤلاء مرحلة رئيسة في النمو الدلالي عند الطفل . غير أن باحثين أمثال (ج. ويلز 1974) و (د. بريزي 1975) لا يقبلون مثل هذا الرأي، لكونهم يركزون على تأويلات الراشد للملفوظ الطفل أكثر من التركيز على تحليل هذا الملفوظ في حد ذاته . لتوضيح هذه المسألة، نشير إلى أن ج. ويلز يستخدم نظاما معقدا لتحليل الدلالي مؤداه أن تجسيد العلاقة التي تقوم عليها أقسام الجملة، يستوجب الاعتماد على الجنس الذي يميزها، بمعنى الاعتماد على الفاعل المنطقي والأداة، أو الفاعل المنطقي زائد الأداة . وفي نفس الاتجاه يشير د. بريزي إلى أن نفس البنية الدلالية هي التي توجد باستمرار وراء الملفوظات المختلفة للطفل . وأكثر من ذلك فبفعل ظهور العناصر الاختيارية مثل المحورات والظروف المكانية في البنية الدلالية، يتم الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية الخاصتين بالنمو اللغوي . غير أن ما يبقى موضع تساؤل في النماذج التحليلية السابقة، هو الطابع اللاواقعي لتصورات أصحابها وخاصة على مستوى ما يفهمونه من «البنية الدلالية» . فإذا كان الأمر يتعلق بالوصف اللساني، (الذي يقدمه الراشد عن ملفوظات الطفل، فهذه مسألة لا تهم عالم النفس التكويني)، أما إذا كان الأمر يتعلق ببنية عقلية مفترضة لدى الطفل، فهذه مسألة يغلب عليها طابع التمرکز حول الراشد .

(1) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique chez l'enfant, Paris, P.U.F, 1981 pp: 22 - 24.

3 - المظهر التركيبي - الدلالي :

تشير معظم الدراسات حول الاكتساب الدلالي والتركيبي إلى أن الطفل يبدأ أولاً باكتساب المقولات الدلالية ثم يضيف إليها بعد ذلك المقولات التركيبية من قبيل : الفعل ، الفاعل ، المفعول . وتشكل نظرية (د. ا. سلوين 1973) المثال الواضح في هذا المجال ، نظراً لما تركز عليه من مبادئ يمكن تلخيصها كالآتي :

- على الطفل أن ينتبه إلى ترتيب الكلمات الواردة في الخطاب المعين .
- على الطفل أن يتتبع عن إعادة تنظيم الوحدات اللسانية .
- على الطفل أن يوضح في خطابه العلاقات الدلالية التي يمثلها .

وقد تبني (ر. بروان 1973) المنظور نفسه ، حيث أن إنتاج الطفل للكلمات وفق نظام دقيق بعيد عن الصدفة ، يشكل الدليل القاطع على رغبته الأكيدة في التعبير عن المعاني البنيوية وضمن نفس الاتجاه ، ترى (م. بويرمان 1973) أن المعارف الكامنة وراء ملفوظات الطفل هي معارف دلالية . فلفاهيم التركيبية (الفاعل مثلاً) ، وبفعل تجريدتها الواضح ، تنمو فيها بعد انطلاقة من المفاهيم الدلالية (الفاعل المنطقي مثلاً) . ويعني هذا أن الطفل عادة ما يعبر في البداية عن العلاقات الدلالية عوض العلاقات التركيبية .

ولتدعيم هذا التأكيد تستشهد م. بويرمان بمثال الطفل الروسي الذي كان يستخدم المفعولية فقط مع أفعال التحويل مثل : أعطى ، حمل ، وضع ، رمى . . الخ ، وهي المفعولية التي لا يمكن اتخاذها كوسيلة لتحديد مفعول الموضوع (وظيفة تركيبية) ، بل كوسيلة لتعيين مفعول التحويل أو الانتقال (وظيفة دلالية) . وقد تمت ملاحظة تخصيصات أخرى في لغات مختلف الأطفال ، حيث أنه إذا كان الاسم المتبوع بفعل ما يعبر في البداية على العلاقة : «فاعل منطقي - فعل» ، فإنه سيعبر فيما بعد عن العلاقات : «الشخص المتأثر - الوضع ، الفاعل المنطقي - الوضع ، الأداة - الفعل» . ويشكل عام سيعبر عن العلاقة : «فاعل - فعل»⁽¹⁾ . إلا أن كل ما قيل حتى الآن لا يبرهن أبداً على أن العلاقة الدلالية : «فاعل منطقي -

(1) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique chez l'enfant, P.U.F, Paris, 1981 pp: 25 - 26.

فعل» ستصبح قائمة الوجود منذ إنتاج الطفل للسلاسل الأولى: «اسم - فعل»، بل إنها، على العكس من ذلك تنشأ بالتدريج بناء على التميز المتبادل. بمعنى أن مفهوم الفاعل المنطقي يتحدد انطلاقاً من تعارضه المتبادل مع مفهوم الأداة. وهكذا يمكن القول بأن الطفل لا يدرك المفاهيم التركيبية (مفهوم الفاعل مثلاً) إلا حينما يعي إمكانية معالجة الأسماء المختلفة بنفس الطريقة، حيث يمكن وضعها قبل الفعل أو بعده.

أ - تنوع العلاقات الدلالية:

تؤكد نتائج الأبحاث المعتمدة هنا على أن الانتقال إلى ملفوظات كلمتين يتوقف إلى حد بعيد على الاكتسابات الدلالية. فحوالي الشهر (18) يمكن للطفل أن يعبر لفظياً عن بعض العلاقات الدلالية الخاصة بتمثيلات الموضوع، الأفعال، الأوضاع، إلى أن السؤال المطروح يتعلق بطبيعة هذه الاكتسابات عند الطفل. بمعنى ما هي حقيقتها ومكوناتها؟

يقترح (س. براون 1973) ثلاثة معايير لقرار الاكتساب التركيبي عند الطفل:

- على سلوك الطفل أن يوضح ماهي الحالة التي يتعلق بها الملفوظ.
- على الحالة ألا تبدو بشكل استثنائي بل بنوع من التواتر المتفق عليه.
- على الكلمات المختلفة أن تجسد نفس الحالة.

غير أن هذه المعايير لا تضمن الواقع السيكلوجي للعلاقات التي تعبر عليها مدونة الطفل. لنأخذ على سبيل المثال العلاقات المشخصة عن طريق اسم الكائن الحي المتبوع باسم الموضوع. فالطفل غالباً ما يميز الفاعل المنطقي الذي يؤثر في الموضوع عن الشخص المالك للموضوع والذي يؤثر بدوره في هذا الأخير.

بإختصار، فالملاحظ أن الأمر يتعلق هنا أيضاً بنوع من التمرکز على الراشد، حيث أن بعض الباحثين ذهبوا في تحليلاتهم لمعاني ملفوظات الطفل إلى استخدام المقولات الدلالية للراشد. وبالتالي نتساءل مع س. بيشفن إلى أي حد

يمكن إقامة نوع من التطابق الدلالي بين ملفوظات الطفل وملفوظات الراشد؟⁽¹⁾.

الواقع أن معطيات الإجابة على هذا السؤال لم تتحدد بعد. فإذا كان النسق المعرفي للطفل يختلف نوعياً عن النسق المعرفي للراشد، فإن ترجمة أفكار الأول باستخدام لغة الثاني لابد أن تواجه صعوبات شتى يصعب التغلب عليها. وأكثر من ذلك، فإن استخدام المقولات الدلالية للراشد لتحليل ملفوظات الطفل عادة ما يصاحبه تقلص في النتائج المرتقبة. ففي أحسن الحالات يمكن استخلاص نظام ظهور هذه المقولات بدون تكوين أية فكرة عن طابعها الخصوصي عند الطفل وعن تحولاتها التكوينية. ويعني هذا أن المقولات الدلالية للراشد لا تعبر إلا على نوع من التشابه المستمر بين ذاكرته الدلالية والذاكرة الدلالية للطفل. وهذه مسألة يوضحها بعض الباحثين أمثال (س. هاو 1976) و (ل. ب. لأنارد 1975)، حيث أن الأول ينتقد بشدة استخدام المقولات الدلالية للراشد في تحليل الإنتاجات اللفظية للطفل. فهو يقترح تحديد عدد العلاقات الدلالية العامة المكتسبة من طرف الطفل في ثلاث علاقات: فعل الموضوع الشخص ووضعه واسمه. أما الثاني فيرى أن المقولات الدلالية للطفل تتميز بشمولية أكثر من تلك التي وصفها علماء النفس اللساني. غير أن هذا التحديد يبقى مع ذلك مفعماً بالغموض على مستوى طبيعة العلاقات الدلالية للطفل. بمعنى هل يمكن الوقوف عند المقولات الدلالية الثلاث التي حددها س. هاو؟ وإلى أي حد يمكن التوفيق بين نتائج ل. ب. لأنارد وملاحظات م. بويرمان؟ وأكثر من ذلك هل يمكن للعلاقات الدلالية للطفل أن تكون إجمالية كما ذهب إلى ذلك كل من س. هاو ول. ب. لأنارد، وأن تستند في الوقت نفسه إلى بعض التمثلات أو المفاهيم المقترحة من طرف م. بويرمان ول. بلوم؟

تستلزم الإجابة على هذه الأسئلة توضيح ما المقصود بالعلاقات الدلالية والمعارف الدلالية بصفة عامة. الحقيقة أن العلاقات الدلالية الأولى للطفل ليست مستقلة عن تمثلاته للأحداث، للأوضاع، للموضوعات، بل إنها تندرج داخل

(1) Pichevin (C): L'acquisition de la compétence entre 2 et 4 ans, Problèmes de recherche, psychologie Française, 1968, 13- 175 - 130 (p: 177).

الاطار الذي يضم كل هذه المظاهر. وعادة ما يصاحب هذا الانتقال التدريجي بزيادة في عمومية العلاقة. فعلاقة: «التنقل - موضوع التنقل» يتم إنشاؤها قبل علاقة: «حدث - موضوع»، لكن بعد إنشاء علاقات دلالية جد متخصصة من نوع: حمل (الشيء الذي نحمله)، جرّ (الشيء الذي نجره)... الخ⁽¹⁾. وبالتالي فإذا كانت العلاقات الدلالية الأولى للطفل تشكل الجواهر العلائقية الخاصة بالحدث، وبالوضع، وبالموضوع، فهي مع ذلك تبقى غامضة التحديد عكس ما يتصوره علماء اللسانيات. فالعلاقة: انصرف (الشيء الذي اختفى)، هي علاقة غامضة، إذ يمكن الخلط بين الشخص الذي يمثل سبب الاختفاء (الفاعل المنطقي) والموضوع الذي يحدث التنقل المؤدي إلى اختفاء الشيء من المجال الإدراكي للطفل، ويعني هذا أن العلاقات الأولى تكون في البداية نوعية لكنها تصبح فيما بعد غير ذلك.

ب - الاكتسابات اللفظية والدلالية:

تبث حديثاً أن الطفل يكتسب نوعين من المعارف: أولها لفظي معجمي وتركيبى وثانيهما دلالي. وإن فشل معظم النظريات يرجع إلى إغفال أصحابها للمظهر التفاعلي لهذين النوعين من المعارف. فالطفل لا يكتسب التمثلات الدلالية إلا حينما يكون متوفراً على تمثلات معرفية. فهو يدرك ويتمثل من جهة أولى الوقائع التي لها علاقة بنشاطات بعض الأفراد، بما في نشاطه الخاص، على الموضوعات. ومن جهة أخرى فهو يحس ويتمثل بعض الحالات العقلية مثل: الرغبة، والفرح، والغضب... الخ. وعادة ما تكون هذه التمثلات مشخصة نظراً لانبنائها على الإدراكات والمؤثرات المباشرة للطفل. إلا أنه حينما يصل هذا الأخير إلى مرحلة الربط بين وسائله التعبيرية (اللفظية) وتمثلاته المعرفية (المتخصصة)، يصبح عندئذ متمكناً من بعض التمثلات الدلالية. لكن السؤال المطروح هو إلى أي مدى يصح اعتبار التمثلات الدلالية الأولية كتمثلات نوعية ومشخصة؟ بمعنى ما هي طبيعتها وبنياتها؟ تبعا لنتائج الأبحاث التي أنصب اهتمام أصحابها على هذا

(1) Oléron (P): L'enfant et l'acquisition du langage, P.U.F, Paris 1979, pp: 72 - 80.

الجانب، لا يمكن الاجابة على هذا السؤال إلا بكيفية مختصرة⁽¹⁾.

ففي المرحلة الأولى من مراحل الاكتساب اللغوي، يختزل الطفل تمثلاته الدلالية في التمثلات الدلالية - المعجمية، فهو لم يتوفر بعد على ما يسمى بالمخصصات، بمعنى أنه لم يكتسب بعد التمثل الدلالي الذي يخصص دور عنصر ما داخل البنية الدلالية المعجمية. وفي المرحلة الثانية يكتسب الطفل المخصصات التي تشكل الخصائص العلائقية للتمثلات الدلالية المعجمية⁽²⁾. وكمثال على ذلك فإن فعل «ذَهَبَ» لا يمثل حدث الاختفاء فقط، بل يشكل الخاصية الملازمة لعملية الاختفاء، حيث أن هذا الفعل يستخدم بالنسبة للموضوع والشخص الفيزيقي على حد سواء. وعلى هذا الأساس، فإن التمثل الدلالي لهذه المرحلة لا يتولد فقط عن إضافة عنصر المخصص إلى التمثل الدلالي للمرحلة الأولى، بل إنه ينتج أحيانا عن التحليل الأولى لمكونات التمثل الدلالي لهذه المرحلة الأخيرة⁽³⁾. ويعني هذا أن الطفل يصبح قادرا في هذه المرحلة على التفريق بين الحدث والموضوع، متخذا إياهما كتمثيلين دلاليين متميزين، حيث أن أحدهما على الأقل يتضمن مخصصا ما.

أما في المرحلة الثالثة فستتميز المخصصات عن التمثلات الدلالية - المعجمية الخاصة بالنشاط، وبالموضوع، وبالحالة لكي تستقر، وبفعل استقلالها، كعناصر فردية للذاكرة الدلالية، حيث تباشر عملها كأصناف دلالية بالمعنى اللساني لهذا اللفظ. والواقع أن تكون هذه المخصصات يمتد خلال عدة سنوات، إذ أن ظهورها يكون سهلا كلما إنطوت البنيات الدلالية للطفل على مكونات مشتركة. فعلى سبيل المثال هناك تشابه معين بين أفعال الفاعل وموضوعاته وبين الأفعال والموضوعات التي اكتسبها. وهكذا فإن العلاقات: «أنا - الفعل» و «إيائي - الموضوع» يمكنها أن تشكل الخطوة الأولى لاكتساب العلاقات: «فاعل منطقي - فعل» و «مالك - تملك».

(1) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris 1981 pp: 44 - 45.

(2) Ehrlich (S): Apprentissage et mémoire chez l'enfant, P.U.F, Paris 1975, p: 95.

(3) François (F) et autres: La syntaxe de l'enfant avant 5 ans, Paris, Larousse 1977, pp: 66 - 70.

تبعاً لهذا، يمكن القول بأن التمثل الدلالي - المعجمي المشترك بالنسبة لعدد من البنيات الدلالية (أنا)، هو الذي يسهل عملية تجريد العلاقة (الفاعل المنطقي - الفعل). ويعني هذا أن كل العلاقات الدلالية التي يعرفها الراشد لم تنشأ في نفس الوقت، وبالتالي فإن النظر في تكوينها لا يمكنه أن يتحقق بمعزل عن النمو المعرفي العام لدى الطفل. وبالرجوع إلى بعض دراسات (ج. بياجى 1946) حول الاحيائية الطفلية، يلاحظ أن إخفاق مفوضي (ل. ب. لآنارد 1975) في تمييز الفاعل المنطقي، والاضافي، والأداة والغاية، يرجع بالأساس إلى أن سن هؤلاء يتراوح بين (2) و (3) سنوات، في حين أن الاحيائية لا تبدأ في الانقراض إلا حوالي (6) سنوات⁽¹⁾.

إذن فالنتيجة هي أن التمييز بين الفاعل المنطقي والفاعل الإضافي يستوجب من الباحث معارف جد دقيقة عن مفهوم السببية لكي يفهم أن الإنسان يمثل السبب الفعلي في الملفوظ «مَشَى الرجل» وليس في الملفوظ «سَقَطَ الرجل». بدون شكل أن (س. هاو 1976) كان على حق حينما ذهب إلى القول بأن الطفل نادراً ما يميز بين أدوار الموضوع بالنسبة للحدث المعين. فهو على العكس مما يفترضه الباحث، غير قادر على التفريق بين الفعل والحالة. والحقيقة أن لهذا الرأي ما يبرره على مستوى استحالة التقرير ما إذا كان الطفل في الملفوظ «ذهبت ماما» يحيل على حالة «الاختفاء» أم على فعل «الذهاب». وهو التقرير الذي يتعذر تحقيقه حتى بالنسبة للمفوضات الراشدين نظراً لأن عدة أفعال تشير إلى الحدث وإلى نتيجة هذا الحدث في آن واحد.

ج - المظاهر النهائية للتمثلات الدلالية:

كيف تنمو التمثلات الدلالية عند الطفل؟ تشترط الإجابة على هذا السؤال الاستناد إلى بعض الفرضيات التكوينية التي اعتمدها جملة من الباحثين في دراسة المظاهر النهائية للتمثلات الدلالية عند الطفل.

(1) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris, 1981 pp: 46 - 47.

1 - تعديل لائحة السمات الدلالية :

لقد عمد (د. مك نايل 1973) وبعض أتباعه(*) إلى تطوير النموذج التكويني للسمات الدلالية من خلال التركيز على فرضيتين اثنتين: تتلخص أولاهما في فرضية النمو الأفقي التي تنص على أن الطفل يضيف إلى اللفظ الذي يتعلمه سمة أو لائحة من السمات. فإلى اللفظ «طائر» الذي يتوفر على دلالة ذاتية واسعة، يضيف سمة «يطير» وي بعدها سمات أخرى مثل: «له منقار»، «له ريش»، «يغني»، الأمر الذي ينتج عنه إبعاد للحشرات والطائرات المروحية من الحقل الدلالي لللفظ «طائر». وتتخلص ثانيتهما في فرضية النمو العمودي التي مؤداها أن الطفل يتعلم اللفظ ودلالته النهائية في نفس الوقت، دون أن يعني ذلك أن التمثيل الدلالي سيبقى جامداً. ففي الوهلة الأولى لا يكون الطفل على وعي تام بتماثل معاني الألفاظ، إذ أنه لا يكتشف ذلك سوى فيما بعد. فعلى الرغم من أن مك نايل لا يوضح كيف يتم هذا الاكتشاف، يمكننا أن نراهن بأن التمثيلات الدلالية الأولى لا تصبح متخصصة إلا حينها يحللها الطفل إلى سمات متمايزة قابلة لإقامة علاقات للتشابه⁽¹⁾. والحقيقة أن مك نايل، ورغم الأفضلية التي يعطيها للفرضية الأولى، فهو يؤكد على أهمية الثانية. ففي اختبار للتعرف، يلاحظ أن عدد الأخطاء الخاصة بالربط الجدولي بين فعل سبق تقديمه (ذَهَبَ) وفعل جديد (جَاءَ) يرتفع بين (6) و (7) سنوات، ويرجع سبب ذلك إلى توحيد السمات الدلالية المشخصة، حيث أن الطفل البالغ (6) سنوات يربط فعلي (ذَهَبَ وَجَاءَ) بسمات مثل «التنقل تبعاً لاتجاه معين». إلا أن سمات هذين الفعلين، ويفعل التمييز والوحدة، سيوظفها الطفل في التعبير من جهة على «التنقل تبعاً لاتجاه معين» ومن جهة أخرى في التعبير على المدلول الخاص بكل فعل على حدة⁽²⁾.

(*) على الخصوص: د.أ. فرجيسون، ود.إسلوين.

(1) Oléron (P): L'enfant et l'acquisition du langage. P.U.F, Paris 1979, pp: 118 - 119.

(2) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris, 1981 pp: 95 - 95.

2 - ارتقاء النموذج الأصلي :

الواقع أن نظرية النموذج الأصل، التي أسسها (أ. هروش) عام 1973 بناء على دراسته لبعض المفاهيم البسيطة مثل: اللون الأحمر والشكل المثلث، لم تقدم ما كان ينتظر منها من نتائج حول النمو التكويني للتمثيلات الدلالية عند الطفل. وتتلخص فكرة هذه النظرية في الافتراض بأن هناك نماذج أصلية للون الأحمر وللشكل المثلث، وهي نماذج كونية تصدق في كل الثقافات، بما في ذلك الثقافات التي لا توجد فيها ألفاظ لتعيين هذا اللون أو هذا الشكل.

لقد ذهب (أ. ه. روش 1976) إلى تعميم نظريته هذه على فئات الموضوعات الملموسة، حيث أن النموذج الأصلي لفئة الطاولة مثلا، لا يشكل في الغالب النموذج المتداول لطاولة ما، بل فقط النموذج الخيالي المنشأ على أساس مكونات فئة هذه الأخيرة. بمعنى أن الأمر يتعلق بطاولة مجردة لا وجود لها إلا كتمثيل دلالي أو كصورة عقلية عند الطفل⁽¹⁾. إلا أنه ورغم الانتشار الواسع الذي عرفته هذه النظرية، فإن التمثيلات النموذجية للموضوعات الملموسة، لا يمكنها أن تتحدد فسيولوجيا وبالأحرى أن تدل على قوانين رفيعة المستوى. ومادام أنها تنبني على أساس التجارب الفريدة للطفل، فهي لا تحظى بأي مظهر من مظاهر الكونية، إذ أصبح من المؤكد أن التمثيل النموذجي للفظ المعين يرتبط أساسا بتمثيل المرجع الأول لهذا اللفظ⁽²⁾. لكن السؤال المطروح هو إلى أي حد يمكن للطفل أن ينشئ تمثيلات نموذجية الأصل تندرج فيها الصفات المشتركة للمراجع المختلفة في غياب تام لأي فكرة عن الصفات الجوهرية لكل واحد من هذه المراجع؟

في محاولته للإجابة على هذا السؤال، اقترح (د. أ. نورمان 1975) فرضية المزج بين نظرية السمات ونظرية النموذج الأصل، مؤداهما أن الطفل ينشئ أولا تمثلا نموذجيا يؤدي تحليله فيما بعد إلى لائحة من السمات. وعلى الرغم من أن

(1) Rosch (E.H): Classifications d'objets du monde réel: Origines et représentations dans la cognition, Bul.de psy, 1976, pp: 245 - 250.

(2) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris 1981, pp: 96 - 97.

د. أ. نورمان لم يطور كثيرا هذه الفرضية، فإن نموذج اشتغال النسق الدلالي الذي تبناه يفترض أن هذا التحويل البنيوي للتمثلات الدلالية يرافقه تحول وظيفي، إذ أن لائحة السمات، وبفعل صرامتها، ليست أكثر فعالية مما كانت عليه التمثلات الدلالية الخاصة بالنموذج الأصل.

3 - الامتداد الدلالي عند الطفل :

توضح نتائج معظم الأبحاث التي أنجزت حول ظاهرة الامتداد الدلالي عند الطفل (*) أن هذا الأخير يتعلم اللفظ المعين تبعا للمقام الذي يوجد فيه المرجع الأصلي، وبعد ذلك يستخدم هذا اللفظ لتعيين الموضوعات التي لها علاقة تشابه جزئي مع هذا المرجع. فعلى سبيل المثال يكتسب الطفل الصغير لفظ «بَابَو» في علاقته بمرجعه الأصلي «كلف» ثم يستخدمه لاحقا للإشارة إلى كافة الموضوعات ذات الشبه الجزئي مع هذا المرجع الأصلي. وفي هذا الإطار يؤكد (إ. ف. كلارك 1976) على أن الامتداد الدلالي يتمظهر عند الطفل في بداية الاكتساب المعجمي، وبالتالي نادرا ما نجده عند الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (3) و (5) سنوات. فهو يتعلق أساساً بأسماء الموضوعات الملموسة التي يتعلمها الطفل مبكرا، مثل: أسماء الحيوانات والأشخاص بمعنى أن الموضوعات التي يمتد إليها مدلول اللفظ يجمعها تشابه فيزيقي مع المرجع الأصلي سواء على مستوى الشكل أو الطول أو الصوت أو الحركات أو غيرها⁽¹⁾.

والحقيقة أن الامتداد الدلالي كما تحدث عنه إ. ف. كلارك يبقى موضع تساؤل، نظرا لما يبنى عليه هذا الامتداد من تفضيل للخصائص الوصفية على الخصائص الوظيفية للموضوعات. ويعني هذا أن (ج. بياجى 1946) على سبيل المثال، قد أكد منذ ما يزيد على أربعين سنة أن استعمال الطفل للفظ المعين لا يمكن تفسيره إلا إذا تم الأخذ بعين الاعتبار خصائص المرجع الأصلي ووضعية الطفل أثناء تعلمه لهذا اللفظ. وكما يشير س. إرليخ إلى أن هناك امتدادات

(*) خاصة أبحاث كل من: إ. ف. كلارك (1976) ود. فرانسوا (1977) وج. ب. دي بوشرون (1978).

(1) Clark (E.V): Acquisition du langage et développement sémantique, Bulletin de psychologie, numéro special annuel, 1976, pp: 219 - 224.

دلالية مساعدة تخص أساسا أسماء الفئات الواسعة، والتي تتمظهر عند الأطفال ما بين (3) و (8) سنوات. فعلى سبيل المثال عادة ما يستعمل أطفال الابتدائي الأول والثاني من التعليم الابتدائي كلمة «نبات» كمقابلة لكلمة «زهور في إناء» فقط، وليس كفتة عامة تتضمن الأشجار والخضر وغيرها. إلا أنه وبعد سنتين، فإن أطفال المتوسط الثاني يتجاوزون هذا الاستعمال، حيث يربطون كلمة «نبات» بخصائصها العامة من قبيل «ترعرع»، «نحيا». لها أوراق، جذور. الخ، ويخصصون لها متعلقات أخرى غير الزهور⁽¹⁾.

إذن فالملاحظ أن المقصود بالامتداد الدلالي عند ا. ف. كلارك هو تعميم الإجابة. أي أن اللفظ المعين يصاحبه تمثّل جزئي على شكل عدد من السمات الخاصة بالموضوع المرجعي. وهذا اللفظ يمكن تعميمه لتعيين موضوعات أخرى لها نفس الصفات. بالمقابل، فإن الاستعمالات غير المألوفة لبعض الألفاظ تتطلب من الطفل أن يضيف إلى اللفظ المتعلم المتمثل الدلالي للفعل المعقد عوض تمثّل الموضوع أو صفته. وإن ملاحظات ج. بياجي السابقة الذكر، توضح من جهة أن مكونات الموضوع والمقام والمفحوص أيضا، تدخل كلها ضمن التمثّل الخاص باللفظ المعين. ومن جهة أخرى يمكن للطفل أن يستعمل نفس اللفظ للإشارة إلى الفعل وإلى الموضوع الذي مارس عليه هذا الفعل ثم إلى الأداة التي بموجبها يمارس هذا الفعل.

ثانياً: طبيعة التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل :

الواقع أن الأبحاث المنجزة حتى الآن حول موضوع التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل ما تزال جد محدودة. ويرجع سبب ذلك إلى عدة اعتبارات وفي مقدمتها بعض الاعتبارات الميثودولوجية التي يتعذر معها البحث الدقيق في انتاجات الطفل لبعض الأفعال. فالملاحظ أنه من الصعوبة بمكان تحديد طبيعة هذه الانتاجات بواسطة أدوات منهجية من قبيل: الرسم أو الشريط أو

(1) Ehrlich (S) et autres: Le developpement des connaissances lexicales á l'école primaire, Poitiers, P.U.F, 1978, pp: 51 - 54.

اللعب أو حتى الايماء . وهكذا يبقى أسلوب الملاحظ غير المباشرة المبني على بعض التعليقات أو الأسئلة ، بمثابة الأسلوب المنهجي الملائم للكشف عن مستويات انتاج الأفعال وفهمها من طرف الطفل .

وإذا كان الهدف الرئيس للبحث الحالي ، هو تبيان طبيعة التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل ، بمعنى التمثلات الدلالية لأفعال : أعطى ، أخذ ، باع ، اشترى ، أقرض ، واقترض ، فإن الأمر يتعلق بالأفعال التي تعبر عن تحويل الموضوع الذي يمتلكه الشخص (أ) إلى الشخص (ب) ، حيث أن فاعل هذا التحويل قد يكون إما الشخص (أ) أو الشخص (ب) . وهكذا يوجد في مقابل كل عملية لتحويل الموضوع أو نقله فعلاّن اثنان ، يعبر كل واحد منها على النشاط الذي يقوم به صاحب الفعل . ففي مقابل فعل (أعطى) يوجد فعل (أخذ) ، وفي مقابل فعل (اشترى) يوجد فعل (باع) ، وفي مقابل فعل (أقرض) يوجد فعل (اقترض) .

لتوضيح هذه المسألة ، نرى ضرورة الاعتماد على ثلاثة نماذج من الدراسات ذات الانتشار الواسع بالنسبة للبحث في التمثلات في التمثلات الدلالية لأفعال الملكية عند الطفل .

1 - دراسة (د . جنتنر 1975) :

لقد ركز د . جنتنر في الدراسة التي خصصها لأفعال تحويل الملكية في اللغة الانجليزية على سبعة أفعال هي : أخذ ، أعطى ، اشترى ، باع ، بادل ، أنفق ، وسدد . فباعتماده على الأطروحات النظرية لكل من (د.أ. نورمان ود.أ. ريمهارت 1975) لاحظ أن التحليل الدلالي لهذه الأفعال يشترط توزيعها في ثلاث مجموعات تقابلها ثلاثة مستويات للتعقيد : أخذ ، وأعطى ، بادل وسدد ، وأخيراً اشترى وباع وأنفق . وهكذا ذهب إلى الافتراض أن هذه الأفعال هي التي تنظم عمليات تحويل الموضوع والنقود ، حيث أن الفعلين الأولين (أخذ وأعطى) يمثلان الفعلين البسيطين نظراً لقلة عدد مكوناتهما إذا ما قورن هذا العدد بعدد مكونات أفعال المستويين الثاني والثالث . وبتعبير آخر فإن د . جنتنر يفترض أن الطفل سيتعلم فعلي أعطى وأخذ قبل تعلمه لأفعال اشترى وباع وأنفق .

ولاختبار أبعاد هذه الفرضية أنجز الباحث دراسة ميدانية على عينة من الأطفال، بلغ عددهم (70) طفلاً موزعين من حيث السن إلى خمس مجموعات: (4)، و(5)، و(6)، و(7)، و(8) سنوات. والمطلوب من هؤلاء هو أن يومثوا عن طريق بعض الموضوعات (لعب ودميات) جملاً كاملة تتضمن كل واحدة منها أحد الأفعال السابقة الذكر.

وأقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال يكتسبون مفهوم تحويل الملكية تبعاً لهذا التدرج: فعند السن (4) سنوات يومثون بشكل جيد فعلي أخذ وأعطى، وعند السن (6) سنوات يومثون فعلي سدد وبادل، وبعد ذلك أفعال اشترى وباع وأنفق. وتبعاً لهذا يمكن القول بأن الأفعال البسيطة (مثل أعطى وأخذ) ذات السمات الدلالية المحدودة يتم اكتسابها من طرف الطفل قبل الأفعال المعقدة ذات السمات الدلالية المتعددة (مثل اشترى وباع)، وبالتالي فإن الاكتساب التدريجي للسمات الدلالية لهذه الأفعال يتسلسل من السمات العامة إلى السمات المتخصصة⁽¹⁾.

وإذا كانت المعطيات التجريبية لدراسة د. جنتر تتساق مع المعطيات التجريبية لأبحاث أ.ف. كلارك، وعلى الخصوص فيما يتعلق بالأفعال المعقدة مثل اشترى وباع وأنفق التي يومثها الأطفال⁽²⁾، فمن حقنا أن نتساءل حول دلالة هذا التساوق. بمعنى أنه حينما يطلب الباحث من الطفل أن يومىء جملاً تتضمن أسماء دميّتين وموضوع ما، فهل هذا يعني أن الموقف التجريبي قابل لتحريض الطفل على إدراك إمكانية تحويل الموضوع من دمية إلى أخرى، أو على الأقل إمكانية تغيير المكان بالنسبة للدمية في حد ذاتها. الواقع أنه لا يمكننا أن نستدل على مفهوم تحويل الملكية من مجرد مواجهة الطفل بموقف تجريبي يحتوي على لعب ودميات وموضوعات أخرى. فما دام أن هذا المفهوم يشكل السمة المجردة، فهو يمثل بالفعل المظهر المشترك للتمثل الدلالي الخاص بجميع الأفعال السابقة الذكر بما في ذلك الأفعال المعقدة.

(1) Du Baucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris 1981, p: 170.

(2) Clark (E.V): Acquisition du langage et représentations sémantiques, Bulletin de psychologie, numéro special, 1976. pp: 219 - 224.

2 - دراسة (ج. برنيكوت 1978) :

توصلت ج. برنيكوت من الدراسة التي أنجزتها حول ستة أفعال لتحويل الملكية في اللغة الفرنسية، وهي: أعطى، أخذ، اشترى، باع، أقرض واقترض، إلى نتائج تختلف جزئياً عن نتائج الدراسات السابقة وفي مقدمتها دراسة (د. جنتنر 1975). فالأمر في هذه الدراسة لم يعد يتعلق كما كان في السابق بإيماء جمل أو ما شابه ذلك، بل على الطفل أن يقارن بين الجمل التي تحتوي على فعلين متماثلين مثل: أقرض السيد عمر سيارته ومنح السيد عمر سيارته، أو على فعلين للملكية وفقدان الملكية مثل: أخذ السيد عمر كرة واشترى السيد عمر كرة، أو أيضاً على نفس الفعل وموضوعات مختلفة مثل: اشترى السيد عمر معطفا واشترى السيد عمر ضيعة. فالمطلوب من الطفل هو أن يقدم إجابات واضحة على ما يفعله السيد عمر بالنسبة لكل زوج من هذه الجمل. فعليه أن يوضح أوجه التشابه والاختلاف في سلوكات هذا الشخص⁽¹⁾.

وإذا كانت أعمار المفحوصين تمتد من (6) إلى (9) سنوات و (11) شهراً، فإن مستوياتهم الدراسية تتدرج من المستوى الأول إلى الثاني، إلى الثالث من الابتدائي. وبما أن الاختبار المعتمد هو اختبار لفظي فقط بدون أي سند عملي، فقد تطلب ذلك معطيات مختلفة من الناحية الكيفية، حيث أن مقارنة فعلين اثنين تستوجب على المستوى التحليلي تمثل جميع الأحداث والظروف المحيطة بهما، الأمر الذي يسمح بتعيين مكوناتها الأصلية. ويعني هذا أن التجريد النسبي لهذه المكونات يمثل الخطوة الضرورية للحصول على المكون المطابق لفعل ما (مثال: افتقاد الموضوع بمجرد منحه إلى شخص آخر).

وتوضح نتائج هذه الدراسة أن الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (6) و (7) سنوات لم يتمكنوا من إقامة المقارنة الصحيحة بين الأفعال السابقة الذكر. فأغلب إجاباتهم تحمل على التماثل النسبي أو التباين التام بين الأحداث المقدمة إليهم، نظراً لتركيزهم على الموضوعات عوض الأفعال في حد ذاتها. غير أن الأطفال

(1) Bernicot (J): Le développement des systèmes sémantiques de verbes d'action Ed. C.M.R.S. paris, 1981, pp: 45 - 62.

المتراوحة أعمارهم بين (8) و (9) سنوات يقدمون إجابات تدل على المقارنة الصحيحة للأفعال المقصودة، رغم أن هذه المقارنة تنبني في الغالب على المكون الدلالي الوحيد للأفعال المعقدة مثل: أقرض واقترض وباع. فهم يشيرون على سبيل المثال إلى أن فعل (اشترى) يختلف عن فعل (أخذ)، بدعوى أنهم حينما يشترون شيئاً ما فهم يدفعون النقود، لكنهم لا يدركون أنه في الفعلين معا يمكن الوصول إلى تملك الموضوع. والحقيقة أن هذه الصعوبة ترجع في نظر (ج. ب. دي بوشرون) إلى طبيعة التمثل الدلالي عوض القدرة المعرفية التامة، حيث أن نفس الطفل يمكنه أن يعالج بعض الأفعال بناء على هذا أو ذاك من مكوناتها وأفعال أخرى بالاعتماد على جميع مكوناتها⁽¹⁾.

3 - دراسة (ج. ب. دي بوشرون 1981):

إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من دراسة ج. ب. دي بوشرون عن أفعال تحويل الملكية، هي أن الطفل ينشئ بالتدريج تمثلات تحليلية تختلف إلى حد بعيد عن النموذج البسيط الذي أعده (د. جنتنر 1975). بمعنى أن تكون هذه التمثلات لا يقوم على أساس تجميع السمات الدلالية ابتداء من السمات العامة (الاحتفاظ أو فقدان الملكية) وانتهاء بالسمات المتخصصة (واجب الأداء أو ما يشبه ذلك)، بل فهو ينشئ على أساس أن تحديد السمة العامة داخل الحقل الدلالي المعين ما هو إلا تحديد نسبي فقط. وهكذا فإن تحويل الملكية سيشكل السمة العامة إذا ما تم اعتبار جميع أفعال هذا التحويل، والسمة الفريدة إذا ما تم اعتبار كل التفاعلات الاجتماعية التي يمثل الطفل طرفاً فيها.

تبعاً لهذا، خلصت ج. ب. دي بوشرون إلى أن مراحل الاكتساب الخاصة بالمكونات الدلالية لكل فعل لا تتساق مع فرضيات د. جنتنر، حيث أن مكونات مختلفة يمكنها أن تكتسب بالتزامن وأخرى بالتعاقب تبعاً للعوامل النفعية والمنطقية المحيطة بها⁽²⁾. ويعني هذا أن اكتساب الطفل لهذه المكونات يبدأ بالتعلم التزامني

(1) Du Baucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris 1981, p: 171 - 172.

(2) Du Baucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris 1981, pp: 172 - 174.

لبعض المكونات المهمة لسلوكاته الأولية وينتهي بالتعلم التعاقبي لبعض المكونات المتميزة التي تنتظم بالتدرج . وقد تم اختبار هذا الارتقاء عن طريق ملاحظة عدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء مواجهته بأفعال تنطوي على عدة مكونات هذا الفعل . وبفعل تميزها وارتباطها، يمكنها أن تستخدم إما منفصلة وإما متصلة في نظام ثابت .

وتوضح المقارنة بين نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة د. جنتنر، أن الطفل مؤهل لايماء فعل ما قبل تقديم تعريف دقيق عن مضمونه، فإذا كانت تمثلاته الأولية تمثلات كلية ومشخصة كافية لايماء أفعال تحويل الملكية، فإنها تصبح بعد ذلك تمثلات تحليلية ومجردة قابلة للمقارنة على أساس مكوناتها المميزة والمشاركة . وتمثل هذه الخطاظة النائية نفس الخطاظة التي تستخدم بالنسبة لألفاظ القرابة . فهي تتماشى مع النتائج المحصل عليها في هذه الخطاظة الأخيرة، لكنها مع ذلك لا تفسر لماذا يبدأ الأطفال المفحوصون من طرف (د. جنتنر 1975) بايماء الأفعال البسيطة جدا ثم التدرج بعد ذلك إلى اثبات فرضية التعقد الدلالي . ليس هناك في الواقع أي مبرر موضوعي، وخاصة إذا ما أخذنا بنموذج التميز، يمكن على أساسه القول بأن التمثلات الكلية والمشخصة تتكون وفق نظام محدد سلفاً ومعقد بشكل تصاعدي، فهي تنشأ عوض ذلك مستقلة الواحدة عن الأخرى وتبعا لتجارب الطفل . ويعني هذا أن الطفل يكتسب أفعال تحويل الملكية تبعا لدرجة تكرارها ودلالاتها داخل وسطه المعيش . فهو يبدأ يتعلم الأفعال الأكثر تداولا في الوسط الذي يشكل طرفاً فيه، حيث أنه عادة ما «يعطي» أو «يأخذ» عوض أن «يشترى» أو «يسدد»، وأكثر من ذلك فإن الطفل نادراً ما يتمثل بشكل واضح حدثاً معقداً مثل «عملية الشراء» فهو لا يتمثل على سبيل المثال أن أمه تدفع ثمن المواد التي تشتريها من متجر معين .

* * *

الفصل الثاني

منهج البحث وخطواته

منهج البحث وخطواته

تتلخص مشكلة البحث الحالي في موضوع «التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل». والواقع أن هذا الموضوع لم يثر بعد فضول المهتمين بالبحث السيكولوجي في الوطن العربي رغم ما يحظى به من أهمية بالغة في مجال السيكولوجيا العلمية الحديثة. لهذا السبب نرى أن البث في بعض جوانبه سيؤدي لا محالة إلى فتح آفاق عملية وعملية في وجه كل من استهوته ظاهرة الاكتساب اللغوي عند الطفل واستشكل عليه أمر الآليات المتحركة في الاكتساب. والحقيقة أنه لا يوجد حسب معرفتنا الشخصية إلا جملة محدودة من الأعمال التي انصب اهتمام أصحابها على دراسة دلالات بعض أفعال تحويل الملكية في اللغتين الانجليزية والفرنسية. أما بالنسبة للغة العربية فلم يتم بعد الاهتمام بهذا الموضوع. ومن خلال اطلاعنا على نتائج هذه الأعمال وجدناها تتوزع إلى تصورين نظريين متباينين. يتعلق أولهما بالأعداد القبلي للنموذج النظري الخاص بالتمثيلات الدلالية والعمل بعد ذلك على التحقق التجريبي مما إذا كان الطفل يتوفر بالفعل على تمثيلات دلالية متطابقة مع هذا النموذج. ويرتبط ثانيهما، وهو أكثر أمبريقية، بالتحقق التجريبي المباشر من الأفعال التي اكتسبها الطفل. وقد حاولنا في الفصل السابق توضيح المضامين النظرية لهذين التصورين من خلال استعراض نتائج جملة الدراسات التي ركز أصحابها على تجسيد طبيعة التمثيلات الدلالية عند الطفل إما من منظور سيكوتكويني أو سيكولساني وإما من منظور دقيق جداً يحمل أساساً على أفعال تحويل الملكية. وإذا كان الاستناد إلى نتائج هذه الدراسات، يمثل ضرورة نظرية ومنهجية لا بد منها، فلا نرى مانعاً من الإشارة هنا إلى بعض الاعتبارات الميثودولوجية التي تتحكم في خطة البحث الحالي.

1 - الاعتبارات المنهجية العامة :

يرتكز البحث في التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل على أسلوبين منهجين اثنين: أحدهما قبلي والآخر أمبريقي. فإذا كان الأول يتعلق باستخدام النماذج الصورية التي تركز عليها التمثلات الدلالية المفترضة عند الراشدين، حيث يتميز بخصائص أهمها: المماثلة بين تمثلات الراشدين وتمثلات الأطفال والاستخدام المكثف للفرضيات الدقيقة والاختبارات المغلقة، فإن الثاني يرتبط ببناء الفرضيات العامة حول التمثلات الدلالية للأطفال ثم باستخدام اختبارات مفتوحة، الهدف منها هو تحديد مكونات هذه التمثلات. أما الأسلوب المنهجي الذي ننوي توظيفه في هذا البحث، فهو أسلوب تركيبي يجمع بشكل من الأشكال بين الخطوات الإيجابية في الأسلوبين السابقين. ويعني هذا أن تحليلنا للتمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل سيتم وفق طريقتين رئيسيتين: طريقة العناصر المنطقية المتبعة في الأسلوب القبلي وطريقة العناصر النفعية المستخدمة في الأسلوب الأمبريقي. وإذا أردنا التدقيق، فإن هذا التحليل سيأخذ بعين الاعتبار الخصائص النوعية لهذه الأفعال ودرجة الاتفاق الاجتماعي حول تداولها من طرف الراشدين ثم الارتقاء التكويني لتمثلاتها الدلالية.

2 - الاعتبارات المنهجية الخاصة :

أ - استخدام طريقة اكلينيكية :

بما أن الحد الأدنى لأعمار عناصر عينة البحث الحالي يتمثل في خمس سنوات، فقد فضلنا الاعتماد على اختبارات لفظية نفترض فيها التساوق الموضوعي مع خصائص الظاهرة المدروسة. ومادام أن تطبيق هذه الاختبارات سيكون فردياً، فإن طريقتنا المنهجية ستتخلص في نوع من التحليل الاكلينيكي. ونستعمل هنا كلمة « اكلينيكي » كمرادف للمعنى الذي أعطته إياها المدرسة السويسرية في علم النفس بزعامه ج. بياجيه. فهي لا تدل على أي تطبيق من تطبيقات علم النفس المرضي أو التحليل النفسي. وبالتالي فإن الهدف من توظيف هذه الطريقة

هو موضعة الطفل في موقف مشكل ومواجهته بأسئلة تحمل على ملفوظاته وتصرفاته واستدلالاته.

ب - استخدام اختبار لفظي :

تتوزع الاختبارات المستخدمة في دراسة التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية إلى ثلاث أصناف رئيسة : يتمثل أولها في مقارنة الألفاظ والتعرف عليها ، ويتجلى ثانيها في إنتاج الفعل المعين انطلاقاً من مثير لفظي (على سبيل المثال : قصة معينة) ويرتبط ثالثها بالحكم على المضمون اللفظي للفعل المعين . وأمام هذه التعددية نتساءل ما هو الاختبار الذي يمكن استخدامه أكثر من غيره؟ ينص كل من ج. م. كوتلون وج. ب. دي بوشرون على أن كل اختبار يصلح كاستراتيجية معينة⁽¹⁾ . وما دام أن مشكلة البحث الراهن هي بدون شك مشكلة معقدة نظراً لما تتضمنه من مظاهر متنوعة ، فمن الضروري الاعتماد على اختبار لفظي ، الهدف منه هو إجراء مقابلة شخصية مع الطفل المفحوص قوامها طرح السؤال أكثر من مرة ثم تسجيل كل ما يتلفظ به هذا المفحوص .

ج - دراسة عدد محدود من الأفعال :

تعتبر الطريقة الاكلينيكية أكثر الطرق المنهجية المكلفة من حيث صعوبات التطبيق ، إذ أن إجراء اختبار على عينة من الأطفال الصغار لا يجب أن يتجاوز حدود الثلاثين دقيقة على أكثر تقدير . لهذا سنحاول التركيز على عدد محدود من الأفعال ، مع اعطاء الأهمية القصوى لكل كلمة يتلفظها الطفل . وقد أوصى أغلب الباحثين في التمثلات الدلالية عند الطفل ، بأهمية هذا الإجراء مرشحين إياه كأفضل أسلوب منهجي يمكن استخدامه في هذا المجال .

(1) Du Boucheron (G.B): cotillon (J.M): Les enfants organisent - ils hiérarchiquement les concepts d'objet? cahiers de psychologie du ~~enfant~~ - Est, 1978, 21, 17, 35.

3 - الاعتبارات التجريبية الرئيسة :

أ - التعريف الإجرائي للمفاهيم :

التمثل الدلالي : لا يمكن النظر إلى هذا المفهوم بمعزل عن النمو المعرفي واللفظي للطفل . وتستلزم دراسته التحقق على المستوى التجريبي من الأشكال اللفظية التي يتعلمها الطفل ومن التمثلات المعرفية التي يضعها في مقابلها ، إلا أن هذا لا يعني أننا سنكتفي باختزال نمو التمثلات الدلالية لبعض أفعال تحويل الملكية في النمو المعرفي واللفظي ، بل نفترض أن نمو هذه التمثلات يتكون بالتدريج من خلال بعض الخصائص الوظيفية والبنوية التي تسمح له بأن يشكل نظاماً مستقلاً إلى حد ما .

عوامل اكتساب التمثل الدلالي : وهي تلخص في التجارب الإدراكية والحركية التي يمر بها الطفل ، بمعنى أنها تتوقف إلى حد بعيد على جملة من المتغيرات أهمها : المحيط الفيزيقي والاجتماعي الذي يستخدم فيه الطفل جهازه الإدراكي والحركي ، والنظام العقلي الذي يشرف على تنظيم معطيات هذه التجارب .

بؤرة التمثل الدلالي : وهي تشكل الجانب الثابت من معنى اللفظ المعين . وهو جانب لا يقبل التغير مهما كانت طبيعة السياق . فصيغة «أعطى النقود» تشكل جانباً من بؤرة فعل «اشترى» . سنعمل إذن على التحقق مما إذا كان العنصر المعين في بؤرة الفعل يتنسب إلى التمثل الدلالي الثابت أو النووي للطفل .

صيغة التمثل الدلالي : وهي تتمثل في ذلك الجانب الذي يخضع معناه للتغير تبعاً لطبيعة السياق . فأعطى النقود أو أعطى شيكاً ، يشكلان جانباً من صيغتين مختلفتين لفعل «اشترى» . وهكذا عادة ما يتحقق نشاط الفعل بدرجات متعددة وبصيغ متنوعة ، وسينصب اهتمامنا على تحديد العناصر المكونة لهذه الصيغ .

ب - فرضيات البحث :

تؤكد نتائج أغلب الدراسات حول الاكتساب اللغوي عند الطفل على فرضية التكون التدريجي للتمثلات الدلالية تحويل الملكية من خلال تجميع السمات

الدلالية التي حددها (إ. ف. كلارك 1973) إلا أن هذه الدراسات، وعلى الخصوص دراسة (د. جنتنر 1975) لم تهتم إلا بمعرفة بؤرة أفعال تحويل الملكية، أما صيغ هذه الأفعال فقد تم إهمالها بشكل واضح. لهذا سنعمل في الدراسة الراهنة على التحديد الدقيق لكل من بؤرة الفعل وصيغة. وتمثل الفرضيات الآتية، أهم المحاور التي سينصب عليها الجزء الميداني من البحث.

يكتسب الطفل صيغ الفعل قبل أن يكتسب بؤرته. فبالنسبة لفعل «اشترى» فهو يعرف فعل «أعطى النقود» أو «أعطى شيكا» قبل أن يعرف «تحويل النقود».

تتكون بؤرة الفعل بالتدرج. فهي تنفصل شيئاً فشيئاً عن الصيغ، وبالتالي لا تندرج التمثلات الدلالية الواحدة في الأخرى، بحيث أن الأفعال التي يعرفها الطفل بصورة ناقصة لا تكون مترادفة. فإذا كان التمثل الدلالي لفعل «أخذ» و «اشترى» هو «تحويل الموضوع»، فإن الطفل يفرق بين هذين الفعلين بفضل الصيغة «في المتجر» التي ينفرد بها فعل «اشترى».

ينشئ الطفل دلالة الفعل من خلال تجاربه، وبالتالي فإن بؤرة فعل بسيط مثل «أخذ» لا تتكون بالضرورة قبل فعل معقد مثل «اشترى».

جـ - أدوات القياس :

تتلخص مهمة المفحوصين في مقارنة جملتين بسيطتين من النوع : فعل، فاعل ومفعول به. ولا تختلف الجملتان سوى في خاصية واحدة تتعلق إما بالفعل وإما بالمفعول به. وسنعمل في التجربة المعتمدة في البحث على دراسة ستة أفعال لتحويل الملكية (الموضوع) وهي : أخذ / أعطى، اشترى / باع، أقرض / اقترض. وسنركز في تحليل بؤر هذه الأفعال على نفس التحليل الذي قدمه (د. جنتنر 1975)، والذي مؤداه أن التمثل الدلالي لهذه الأفعال يتكون من عناصر أولية مجردة ومنظمة بشكل جيد. فبالنسبة لفعل : أخذ وأعطى فإن المكونات التي أبقينا عليها هي : تحويل الموضوع واتجاهه. وقد أضفنا تحويل النقود (دفع النقود) واتجاهها بالنسبة لفعل : اشترى، وباع، وارجاع الموضوع واتجاهه بالنسبة لفعل :

أقرض واقترض ، ويشكل مجموع هذه الأفعال ثلاثة أزواج يمثل كل فعل من أفعالها المقابل الحقيقي للفعل الآخر. ونوضح هذه الفكرة من خلال الجدول الآتي :

تعدد الأفعال	اتجاه التحويل	
	أخذ الملكية	فقدان الملكية
الأفعال البسيطة الأفعال المعقدة	أخذ اشتري اقترض	أعطى باع أقرض

في مقابل هذا التحديد لبؤر الأفعال ، توجد عدة احتمالات لتحقيق نشاط الفعل على مستوى الصيغ . وبالتالي سنهتم في هذه التجربة بتحويلات الفعل الخاصة بتغيير الموضوع ، على سبيل المثال : نشترى خضرا بواسطة «قطع من النقود» ونشترى سيارة بواسطة «شيك بنكي» . إذن يتمثل الاجراء القياسي لدلالة هذه الأفعال في اختبار لفظي يتضمن سلسلة من الجمل الملائمة لمقارنة الفعلين المقصودين ، سواء على مستوى البؤرة ومكوناتها (تحويل الموضوع واتجاهه ثم تحويل النقود واتجاهها) ، أو سواء على مستوى الصيغ ومكوناتها (التحقيقات الممكنة للنشاط الذي يدل عليه الفعل المعين). وقد فضلنا أن يبنى إجراؤها القياسي على خمسة عشر مقارنة تم توزيعها في ثلاث مجموعات .

المجموعة الأولى : تتضمن هذه المجموعة ست مقارنات ويتمحور التغير فيها على الموضوع ، ويعني هذا أن الموضوعين المرتبطين بالفعل المقصود لا يتساوقان مع نفس النشاط الذي يعنيه الفعل ، حيث أن الموضوع الأول هو متناول فاعل الفعل ، أما الموضوع الآخر فهو يخرج عن مقدرة فاعل الفعل . وتتدرج بنود اختبار هذه المجموعة على النحو الآتي :

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1 - اشترى علي معطافا | 2 - اشترى علي سيارة |
| 3 - اشترى علي دراجة | 4 - اشترى علي عمارة |
| 5 - اشترى علي دفترا | 6 - اشترى علي ضيعة |
| 7 - اشترى علي خضرا | 8 - اشترى علي بقرة |
| 9 - اشترى علي كرسيا | 10 - اشترى علي مصنعا |

المجموعة الثانية : تتضمن هذه المجموعة ست مقارنات ، ويتعلق التغير بالفعل ، لكنه يبقى عموديا إذا ما رجعنا إلى الجدول السابق ، لدينا إذن ثلاث مقارنات بالنسبة لأخذ الملكية وثلاث مقارنات بالنسبة لفقدان الملكية ، وتمثل بنود اختبار هذه المجموعة فيما يلي :

أخذ الملكية (الموضوع)	1 - أخذ علي كتابا	2 - اقترض علي كتابا
	3 - أخذ علي كتابا	4 - اشترى علي كتابا
فقدان الملكية (الموضوع)	5 - أعطى علي كتابا	6 - أقرض علي كتابا
	7 - أعطى علي كتابا	8 - باع علي كتابا

المجموعة الثالثة : تنطوي هذه المجموعة على ثلاث مقارنات ، ويتعلق التغير بالفعل ، لكنه يبقى أفقيا ، وتتجلى بنود اختبار هذه المجموعة فيما يلي :

1 - أخذ علي دراجة	2 - أعطى علي نقودا
3 - اشترى علي معطافا	4 - باع علي سيارة
5 - اقترض علي فواكه	6 - أقرض علي دراهم

سيتم اختبار كل مفحوص حول المقارنات الخمسة عشر المقدمة تبعا لترتيب عشوائي يتغير من طفل لآخر . وبما أن التطبيق سيكون فرديا ، فإن الفاحص سيقدم للطفل زوجا من الجمل ويطلب منه الادلاء بما «إذا كان هو نفسه» أو ما «إذا كان الأمر يختلف» وذلك رغبة في التأكد من إجابته الأخيرة . وإذا كان الحكم الأول يركز على التشابه ، فإن حكما للاختلاف يمكن استخلاصه بطرح السؤال : «هل أن الأمر بالفعل هو كذلك»؟ . وفي الحالة التي يركز فيها الحكم الأول على الاختلاف ، فإن السؤال : «هل أن الأمر كما يبدو يعني الشيء نفسه؟» سيحث الطفل على الادلاء بحكم للتشابه .

د - عينة البحث :

يلغ العدد الإجمالي لعينة البحث الحالي ثمانين طفلاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مؤسسات روض الأطفال والكتاتيب القرآنية ثم المدارس الابتدائية

بمدينة فاس . وقد تم التركيز في هذا الاختيار على الأطفال الذين يتابعون نوعاً من التمدرس الطبيعي ، بمعنى الأطفال الذين تتساوق أعمارهم الزمنية مع السن القانوني للمستوى التعليمي المعين . وهكذا فقد فضلنا توزيع هذا العدد تبعاً لمتغيرين اثنين هما : السن والتمدرس ، حيث أبقينا على أربعة مستويات كل واحد منها يضم عشرين مفحوصاً :

المستوى الأول : مستوى التمدرس : روض الأطفال والكتاتيب القرآنية .
متوسط السن : من (5) سنوات إلى (6) سنوات و (11) شهراً .

المستوى الثاني : مستوى التمدرس : القسم التحضيري
متوسط السن : (7) سنوات .

المستوى الثالث : مستوى التمدرس : قسم الابتدائي الأول .
متوسط السن : (8) سنوات .

المستوى الرابع : مستوى التمدرس : قسم الابتدائي الثاني .
متوسط السن : (9) سنوات .

المعالجة الاحصائية :

سنوظف في هذه المعالجة جملة من الإجراءات الاحصائية التي تتساوق وطبيعة الظاهرة المدروسة . ويمكن تلخيص هذه الاجراءات في تحليل التباين وفي اختبار الدلالة الاحصائية للقيم التائية ولدرجات الحرية .

* * *

الفصل الثالث

نتائج البحث

نتائج البحث

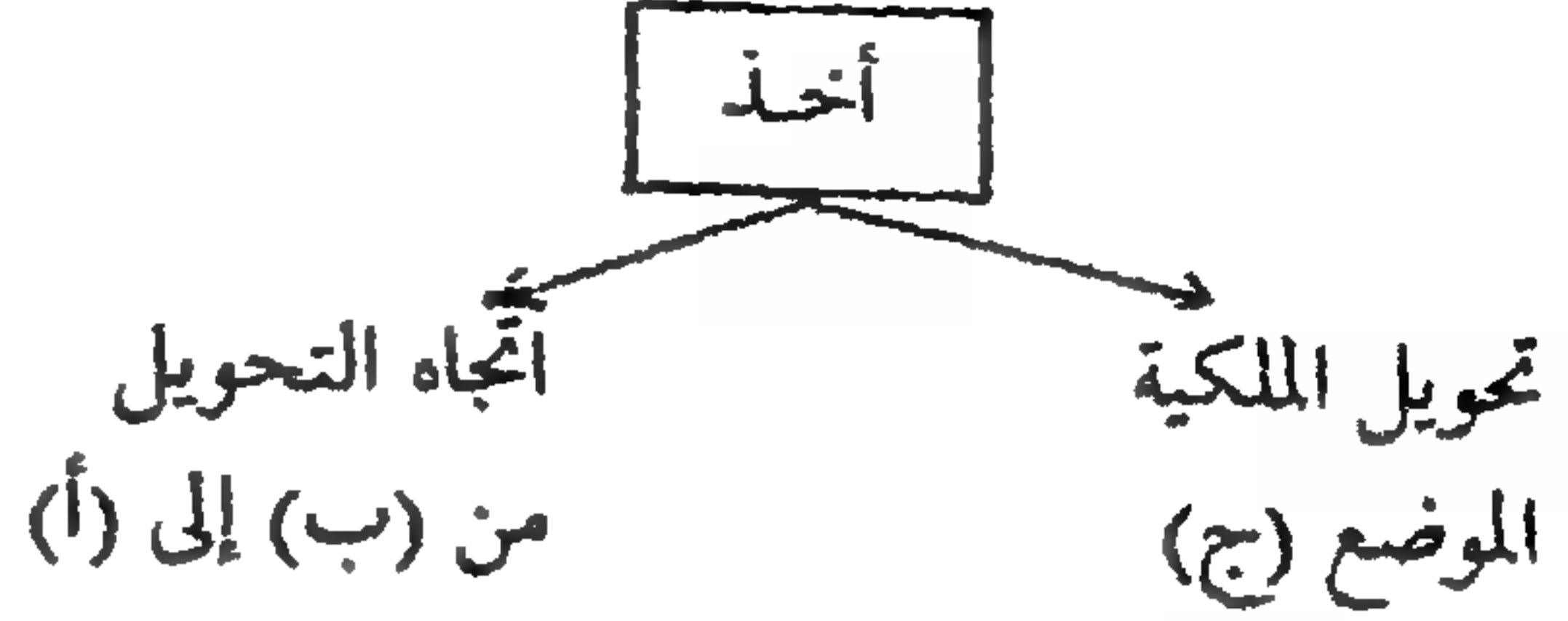
سنخصص هذا الفصل لتحليل النتائج ومناقشتها، معتمدين في ذلك على جملة من الاجراءات الاحصائية والأساليب القياسية ذات الأهمية الرئيسة في التفسير الدقيق لنتائج البحث.

أولاً: التحليل الاحصائي لنتائج البحث:

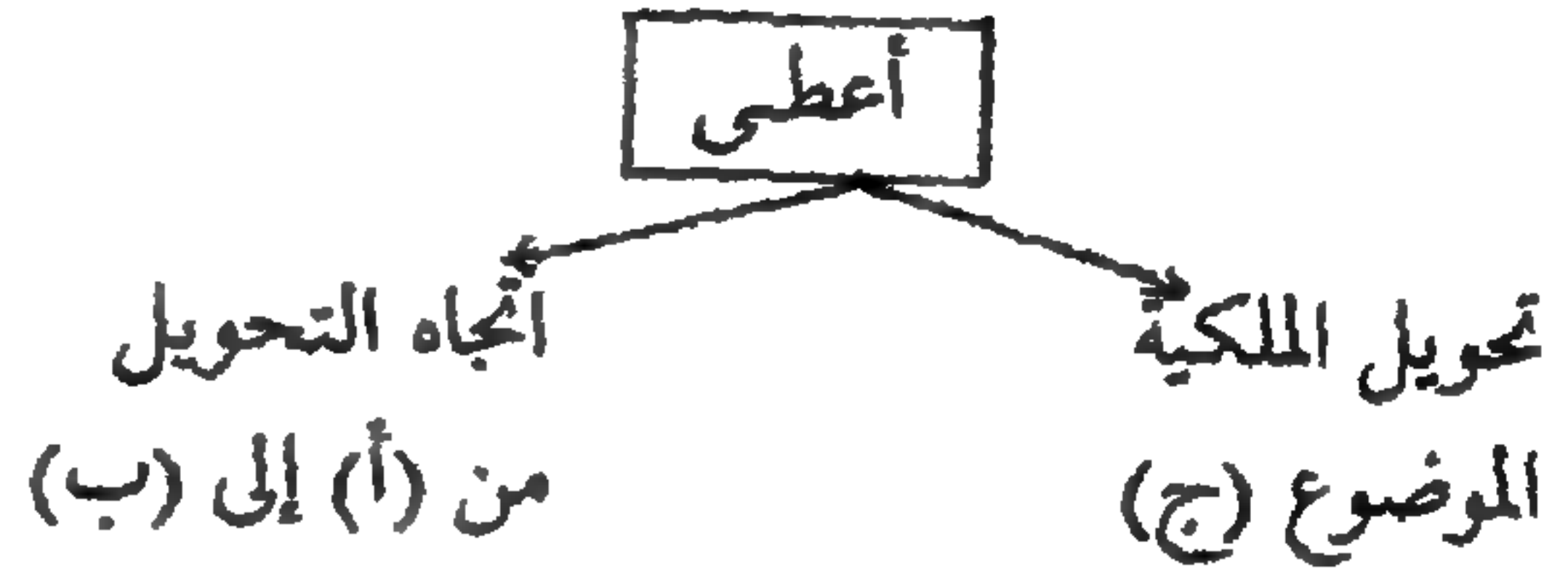
إن التحليل الاحصائي لأهم البيانات المستخلصة من الدراسة الميدانية التي أنجزناها⁽¹⁾، يستوجب أولاً اعطاء بعض الايضاحات عما نعينه بتحليل الأفعال المعتمدة في هذا البحث تبعاً للبؤرة والصيغة. وكما أشرنا إلى ذلك في الفصل الثاني، أثناء حديثنا عن أدوات القياس، فإن تحليل بؤر هذه الأفعال سيتم بناء على نفس التحليل الذي اقترحه (د. جتنر، 1975)، حيث أن التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية يتكون حسب منظور هذا الباحث من عناصر أولية مجردة ومنظمة. وتوضح الخطاطة الآتية المضمون الرئيس لهذه الفكرة:

(1) نتقدم بتشكراتنا الحارة إلى السيد: أحمد أيوب، النائب الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بمدينة فاس والسيد الدراز محمد، مدير مدرسة علي بن بسام والسيدة: نزهة بلخياط، المشرقة علي روض السندباد والسيدات أوراش زهور ونعيمة بلحاج ومزوار زهرة على مساعدتهم القيمة في انجاز الجانب الميداني من هذا البحث.

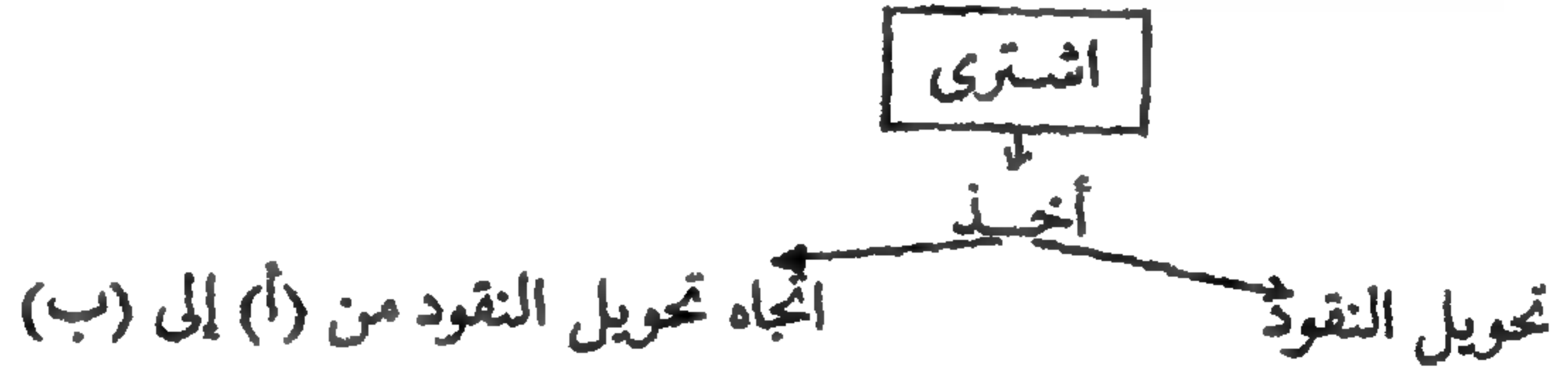
أخذ (أ) الموضوع (ج) من (ب)



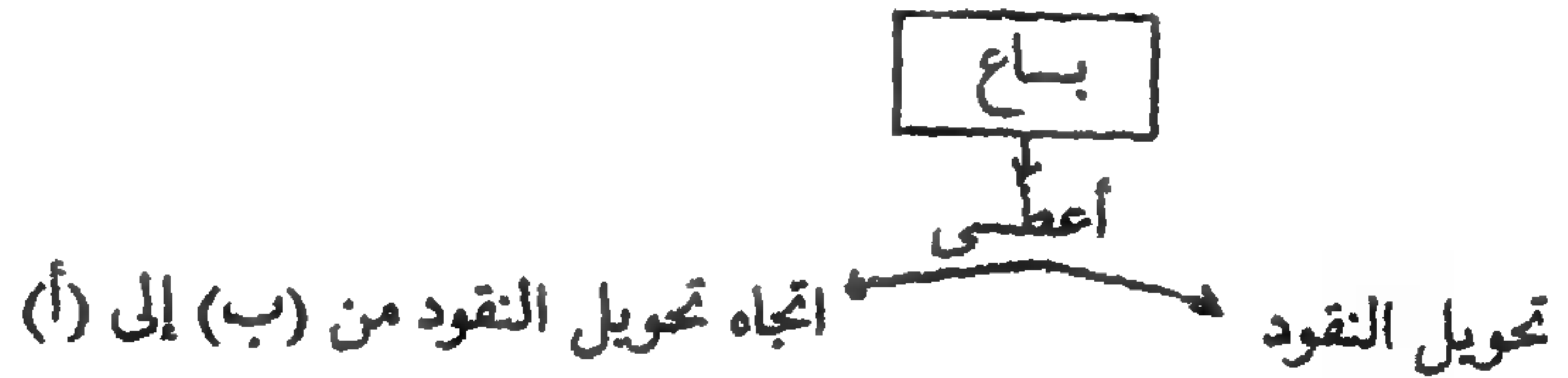
أعطى (أ) الموضوع (ج) إلى (ب)



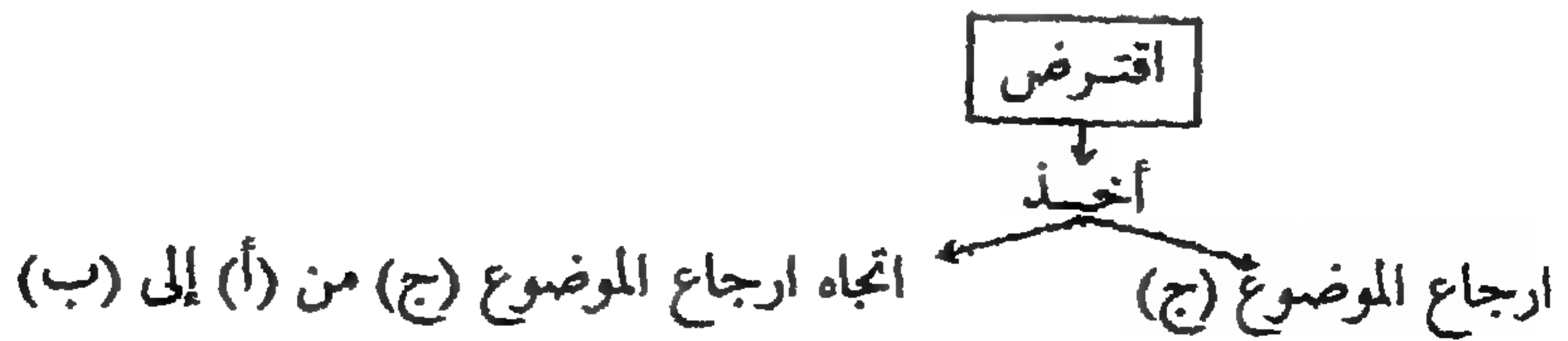
اشتري (أ) الموضوع (ج) من (ب)



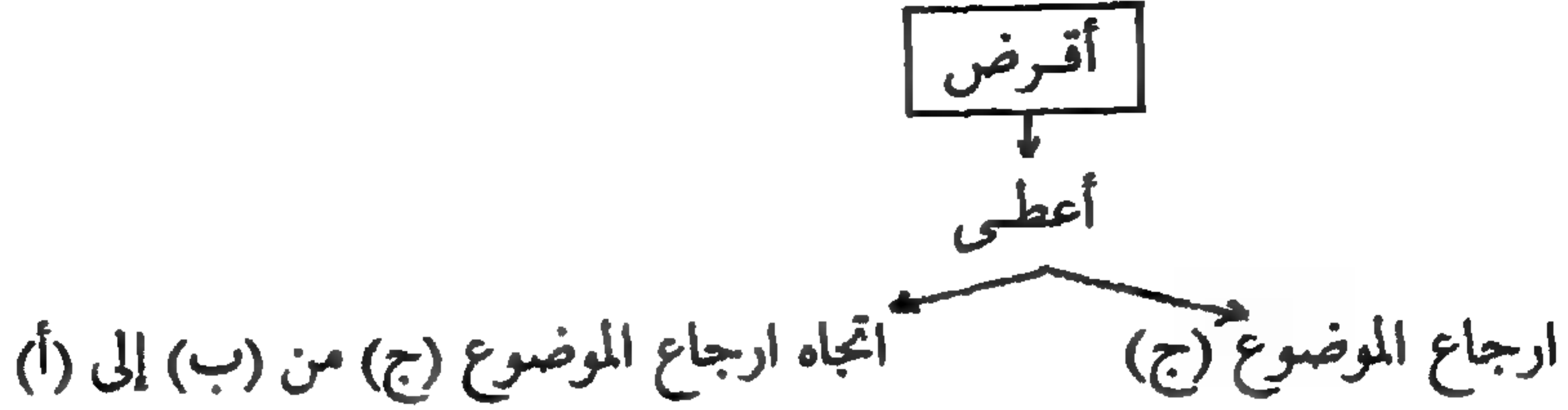
باع (أ) الموضوع (ج) إلى (ب)



اقترض (أ) الموضوع (ج) من (ب)



أقرض (أ) الموضوع (ج) إلى (ب)



يلاحظ من هذه الخطاطة أن بؤرة الفعل المعين تتركب من عناصر يجمعها تطابق كبير مع العناصر الأولية التي اقترحها (د. جنتن). وتجدد الإشارة هنا إلى أن اعتمادنا على هذه العناصر لا يتجاوز حدود النظر إليها كعناصر مجردة ومستقلة دون الاستناد إلى أية فرضية حول تنظيمها. وتشخص الخطاطة التالية البؤرة المرتبطة بكل فعل على حدة:

فأخذ (أ) الموضوع (ج) من (ب) أعطى (أ) الموضوع (ج) إلى (ب)

تحويل الموضوع ← اتجاه تحويل الموضوع من (ب) إلى (أ) تحويل الموضوع ← اتجاه تحويل الموضوع من (أ) إلى (ب)

اشترى (أ) الموضوع (ج) من (ب) باع (أ) الموضوع (ج) إلى (ب)

تحويل الموضوع ← اتجاه تحويل الموضوع من (ب) إلى (أ) تحويل الموضوع ← اتجاه تحويل الموضوع من (أ) إلى (ب) تحويل النقود ← اتجاه تحويل النقود من (ب) إلى (أ) تحويل النقود ← اتجاه تحويل النقود من (أ) إلى (ب)

جدول (1) أنواع التبريرات

مثال	الأحكام		أنواع التبريرات
أخذ السيد عمر حلويات	تشابه	لأن أخذ حلويات مثل اشترى حلويات	اشترى السيد عمر حلويات
اختلاف			
	تحويل	بؤرية صحيحة	بؤرية (1)
	نقود أو ارجاع		
	تحويل	بؤرية غامضة	
لأن شراء الحلويات يتم بدفع النقود والأخذ بدون دفع نقود			
	لأن الحلوى هي الحلوى		
لأن أخذ هو غير اشترى		نقود أو ارجاع	
	لأن الحلويات كلها للأكل	الموضوع	
	لأن نفس الشخص هو الذي يأخذ ويشترى	المنفذ	صيغة (2)
لأن أخذ هو غير اشترى الحلويات		المكان	

(1) نسبة إلى بؤرة الفعل.

(2) نسبة إلى صيغة الفعل.

اقترض (أ) الموضوع (ج) من (ب)	اقترض (أ) الموضوع (ج) إلى (ب)
تحويل الموضوع ← اتجاه تحويل الموضوع من (ب) إلى (أ)	تحويل الموضوع ← اتجاه تحويل الموضوع من (ب) إلى (أ)
ارجاع الموضوع ← اتجاه ارجاع الموضوع من (أ) إلى (ب)	ارجاع الموضوع ← اتجاه ارجاع الموضوع من (أ) إلى (ب)

1 - أنواع التبريرات :

لقد توصلنا إلى تصنيف أجوبة المفحوصين إلى نوعين اثنين . يتعلق أولهما بالأجوبة التي تحمل على بؤر الأفعال ويرتبط ثانيهما بالأجوبة التي تركز على صيغ الأفعال ، بمعنى تلك التي تنبني في الغالب على الموضوع (المفعول به) الذي يرتبط به الفعل وأحيانا منفذ هذا الفعل (الفاعل) ومكان التنفيذ . وتمثل الأجوبة المرصودة في هذا الجدول الأصناف الرئيسة للتبريرات المستخلصة من الدراسة الميدانية ، حيث يتعلق الأمر هنا بتقديم بعض الأمثلة التي توضح كل صنف من هذه الأصناف .

2 - أنواع التبريرات البؤرية :

أ - التبريرات البؤرية الصحيحة :

تبعاً لما جاء في الخطاطة السابقة ، فإن بؤر أفعال تحويل الملكية تتحدد بناء على ستة عناصر أساسية وهي : تحويل الموضوع واتجاهه وتحويل النقود واتجاهها ثم ارجاع الموضوع واتجاهه وهكذا فإن التبرير المعين يعتبر صحيحاً في حالة تطابقه التام مع العنصر الذي يوحد بين بؤرتي الفعلين المقارنين (مثلاً : أخذ / اشترى) بالنسبة لحكم الاختلاف .

ولا بد من التنبيه هنا إلى أن التبريرات الممكنة نظرياً يتغير تبعاً لتنوع المقارنات المعتمدة ، فعلى سبيل المثال ليس هناك سوى تبريرات أربعة بالنسبة

لمقارنة الفعلين أخذ/ اشترى، اثنان يتعلقان بحكم التشابه وهما: تحويل الموضوع واتجاهها، واثنان يرتبطان بحكم الاختلاف وهما: تحويل النقود واتجاهها. أما بالنسبة لمقارنة الفعلين: أخذ/ أعطى فلا يوجد سوى تبرير واحد للتشابه وهو تحويل الموضوع وتبرير آخر للاختلاف وهو اتجاه هذا التحويل. ويمكن تحديد أنواع هذه التبريرات وتوزيعها النظري على النحو الآتي:

جدول (2) عدد التبريرات الممكنة نظريا

المقارنات / الأحكام	التشابه	الاختلاف
ست مقارنات خاصة بالموضوع (1)	- تحويل الموضوع واتجاهه = 12 - تحويل النقود واتجاهها = 4 - ارجاع الموضوع واتجاهه = 4	
المجموع	20	
ست مقارنات عمودية (2)	- تحويل الموضوع واتجاهه = 12 - تحويل النقود واتجاهها = 8 - ارجاع الموضوع واتجاهه = 8	
المجموع	12	16
ثلاث مقارنات أفقية (3)	- تحويل الموضوع = 3 - تحويل النقود = 1 - ارجاع الموضوع = 1	- اتجاه تحويل الموضوع = 3 - اتجاه تحويل النقود = 1 - اتجاه ارجاع الموضوع = 1
المجموع	5	5

(1) سنستعمل في مقابل هذه المقارنات الرمز (م) بالنسبة لبقية البحث.

(2) سنستعمل في مقابل هذه المقارنات الرمز (ع) بالنسبة لبقية البحث.

(3) سنستعمل في مقابل هذه المقارنات (أ) بالنسبة لبقية البحث.

ومما يلاحظ تبعا لمضامين هذا الجدول أن عنصر «تحويل الموضوع» لا يكون ممكنا إلا بالنسبة لأحكام التشابه، في حين أن العناصر الأخرى تكون ممكنة سواء تعلق الأمر بأحكام التشابه، في حين أن العناصر الأخرى تكون ممكنة سواء تعلق الأمر بأحكام التشابه أو الاختلاف. ويتضمن الجدول التالي القيم الكاملة لمتوسطات التبريرات البؤرية الصحيحة ولنسب احتمالاتها⁽¹⁾.

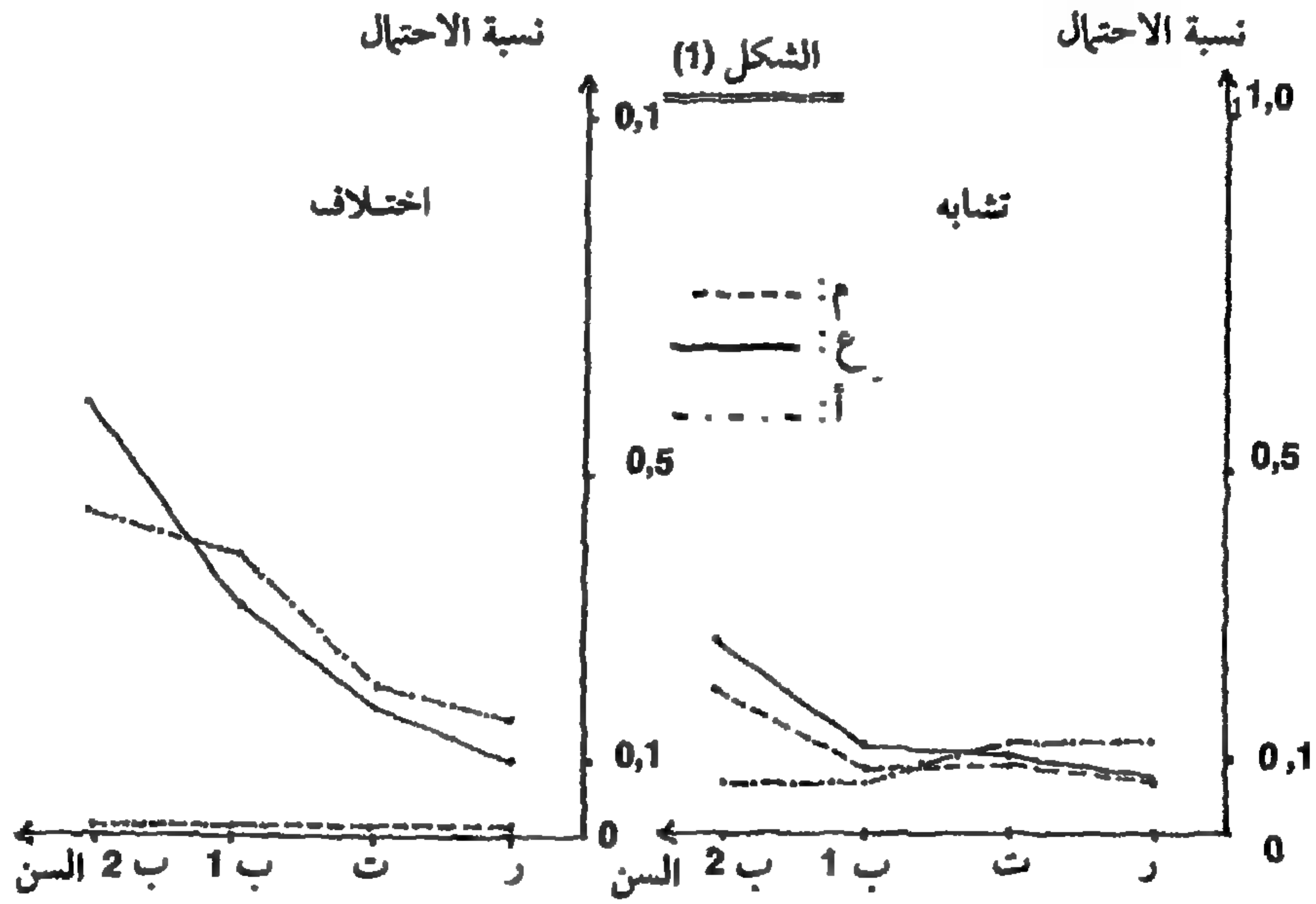
(1) نشير إلى أن نسبة الاحتمال هنا تساوي إلى متوسط التبريرات البؤرية الصحيحة مقسوم على عدد التبريرات البؤرية الممكنة نظريا.

جدول (3) متوسطات ونسب احتمالات التبريرات البؤرية الصحيحة

الابتدائي الثاني		الابتدائي الأول		التحصيلي		الروض		السن (1)	أنواع المقارنات
اختلاف	تشابه	اختلاف	تشابه	اختلاف	تشابه	اختلاف	تشابه	الأحكام (2) التبريرات	
	98		37		38		30	عددها	م
	4,90		1,85		1,90		1,50	متوسطها	
	0,24		0,09		0,90		0,07	نسبة احتياها	
1,28	66	104	30	60	24	34	18	عددها	ع
9,90	3,30	5,20	1,50	3,00	1,20	1,70	0,90	متوسطها	
0,61	0,27	0,32	0,12	0,18	0,10	0,10	0,07	نسبة احتياها	
54	7	39	7	21	12	16	13	عددها	أ
2,70	0,35	1,95	0,35	1,05	0,60	0,80	0,65	متوسطها	
0,45	0,07	0,39	0,07	0,21	0,12	0,16	0,13	نسبة احتياها	

- (1) سنعتمد في الفقرات اللاحقة على الرموز (ر) و (ت) و (ب1) و (ب2) كمقاربات على التوالي للمستويات الدراسية: الروض، التحصيلي، الابتدائي الأول ثم الابتدائي الثاني.
- (2) سنعتمد في بقية الفقرات على الرمزين: (ت) و (خ) في مقابل أحكام التشابه والاختلاف.

قبل العمل على تشخيص التوزيع البياني لمعطيات هذا الجدول، نرى ضرورة الإشارة إلى أننا لم نهتم في المقارنات الخاصة بالموضوع بتحديد عدد التبريرات البؤرية الصحيحة المرتبطة بأحكام الاختلاف، وبالتالي فإن هذا الجدول لا يتضمن متوسطاتها ونسب احتمالاتها. ويرجع سبب ذلك، وكما يدل على ذلك (الجدول: 2) إلى كون أن هذه الأحكام لا تنطوي على أي تبرير نظري ممكن بالنسبة للمقارنات الأنفة الذكر.



- : المقارنات الخاصة بالموضوع، مثلا: اشترى السيد عمر خضرا/ اشترى السيد عمر مزرعة.
 ————— : المقارنات العمودية، مثلا: أخذ السيد عمر حلويات/ اشترى السيد عمر حلويات.
 : المقارنات الأفقية، مثلا: اقترض السيد عمر ممسحة/ اقترض السيد عمر ممسحة.

ولتحديد نسب أثر عاملي السن ونوع المقارنات في عدد التبريرات البؤرية الصحيحة المقدمة من طرف المفحوصين، اعتمدنا على أسلوب تحليل التباين، وهو الأسلوب الذي مكنتنا من الوصول إلى عدة نتائج ستتطرق إلى أهمها مباشرة بعد حساب القيم الكمية والدلالات الاحصائية لمختلف الفروق الموجودة بين هذه التبريرات.

جدول (4) أثر السن ونوع المقارنات في عدد التبريرات البؤرية الصحيحة

اختلاف			تشابه			الأحكام
نوع المقارنات	نوع المقارنات	السن	نوع المقارنات	نوع المقارنات	السن	
نوع المقارنات وتفاعلها مع السن ف = 4,22	نوع المقارنات (م، ع، أ) ف = 2,22	ف = 2,70	نوع المقارنات وتفاعلها مع السن ف = 4,22	نوع المقارنات (م، ع، أ) ف = 2,22	ف = 2,70	المعامل التبريرات
ف = 9,17 دالة	ف = 83,40 دالة	ف = 18,5 دالة	ف = 4,08 دالة	ف = 7,13 دالة	ف = 4,62 دالة	البؤرية الصحيحة

بناء على هذا التحديد، يمكننا أن نستخلص النتائج الآتية:

— إن عدد التبريرات البؤرية الصحيحة يتزايد مع التقدم في السن بالنسبة لأحكام التشابه والاختلاف على حد سواء. فالدلالة الاحصائية لكمية هذا التزايد جاءت مؤكدة بشكل واضح. إذ أن قيمتي «ف» قد تمثلنا على التوالي في: (ف = 4,62) و (ف = 18,15).

— إن الفرق بين عدد التبريرات البؤرية الصحيحة الخاصة بأحكام التشابه، والمتعلقة بالمقارنات الأفقية من جهة والمقارنات العمودية والموضوعية⁽¹⁾ من جهة أخرى، يرتفع مع التطور في السن لصالح هذه الأخيرة. وهذا ما يؤكد على أن الأطفال يجدون صعوبة واضحة في التعبير عن عناصر التحويل والارجاع بمعزل عن اتجاهها، إذ وكما لاحظنا ذلك أثناء التطبيق، فإن الطفل غالباً ما يشير على سبيل المثال إلى وجود الفرق بين «أخذ السيد عمر كتاباً وأعطى السيد عمر كتاباً»، لكنه نادراً ما نجده يعطي تبريرات مقعنة عن مواصفات هذا الفرق وهذا ما يبقي إجاباته مفعمة بالغموض الذي يصعب معه التحقق من دلالة هذا الفرق.

— إن الفرق بين عدد التبريرات البؤرية الصحيحة الخاصة بأحكام الاختلاف، والمتعلقة بالمقارنات الموضوعية من جهة والمقارنات العمودية والأفقية من جهة أخرى، يتزايد مع التقدم في السن لصالح المقارنات الأفقية، حيث أن المفحوصين وعلى الخصوص أطفال الابتدائي الأول والثاني يعبرون بوضوح تام عن اختلاف الاتجاه بالنسبة لعمليات التحويل. أما بالنسبة للمقارنات الموضوعية، فإن المفحوصين يجدون صعوبات في إعطاء تبريرات صحيحة عن أوجه الاختلاف لكون أن طبيعة الأسئلة في هذه المقارنات لا تسمح ربما بذلك.

— يلاحظ بشكل عام أن المفحوصين، بما في ذلك أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة، لم يتفوقوا في بلوغ الحد الأقصى المطلوبة من التبريرات البؤرية الصحيحة.

ب — التبريرات البؤرية الخاطئة:

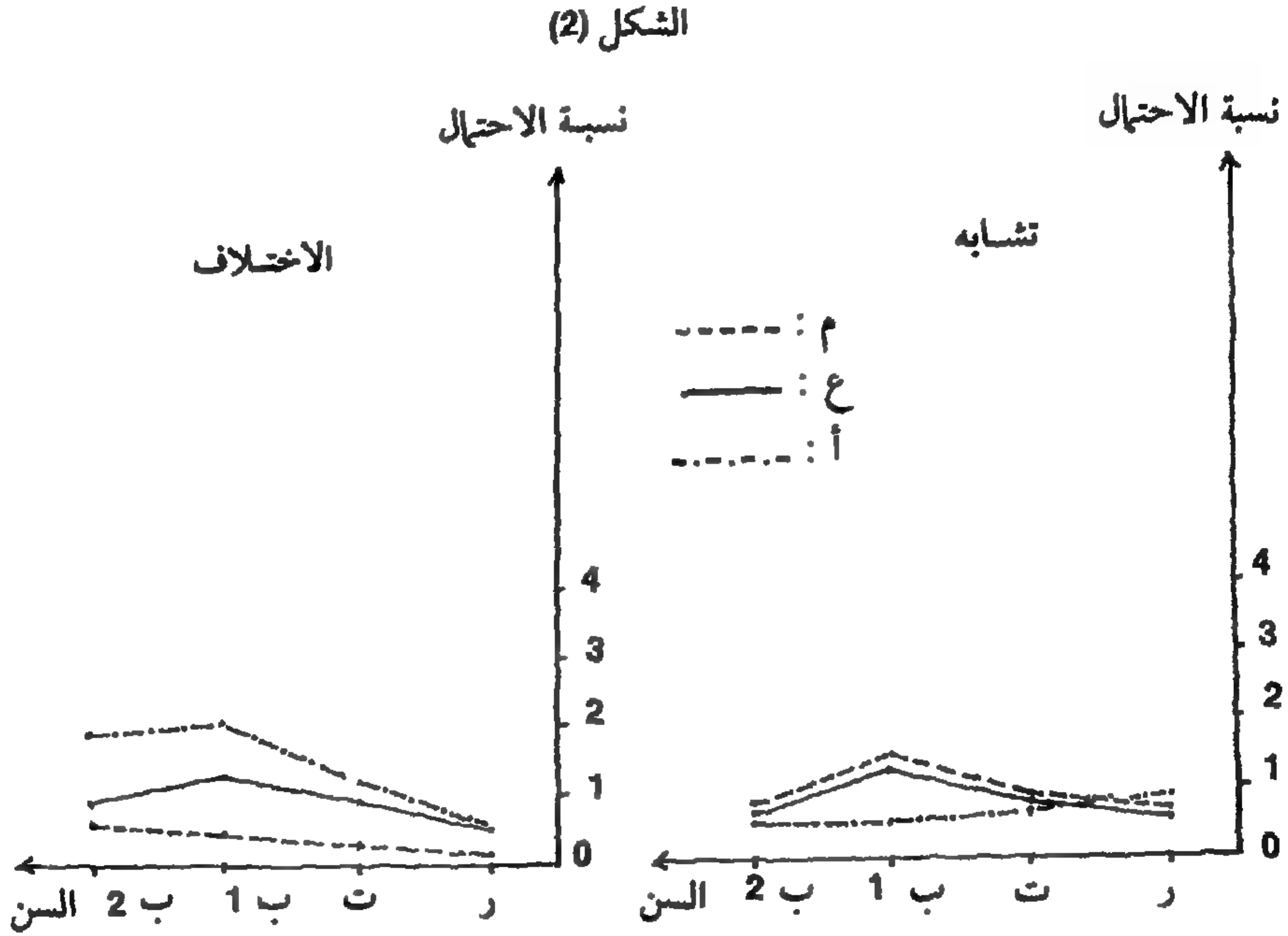
تمثل معطيات هذا الجدول متوسطات التبريرات البؤرية الخاطئة:

(1) نسبة إلى الموضوع.

جدول (5) متوسطات التبريرات البؤرية الخاطئة

ب ²	ب ¹		ت		ر		السن	أنواع المقارنات
	ت	خ	ت	خ	ت	خ	الأحكام/التبريرات	
خ	ت	خ	ت	خ	ت	خ	الأحكام/التبريرات	أنواع المقارنات
12	16	8	30	4	18	2	14	عدها
0,6	0,8	0,4	1,5	0,2	0,9	0,1	0,7	متوسطها
18	14	26	26	18	16	10	12	عدها
0,9	0,7	1,3	1,3	0,9	0,8	0,5	0,6	متوسطها
38	12	42	10	14	14	10	18	عدها
1,9	0,6	2,1	0,5	1,2	0,7	0,5	0,9	متوسطها

بالاستناد إلى بيانات هذا الجدول، يمكن تشخيص التدرج البياني لهذه التبريرات:



إذن، إذا كان هذا الشكل، يبين العدد المتوسط للتبريرات البؤرية الخاطئة حسب كل مستوى نمائي، فإن نتائج المقارنات الأفقية الممثلة فقط بثلاثة بنود في الاختبار الأصلي قد تمت مضاعفتها وذلك بقصد تسهيل عملية المقارنة بينها وبين نتائج المقارنات الموضوعية والعمودية المتكونة وعلى التوالي من ستة بنود. ونقدم فيما يلي القيم الكمية لأثر عاملي السن ونوع المقارنات في متوسط هذه التبريرات، والتي تم استخلاصها بناء على توظيف أسلوب تحليل التباين.

جدول (6) أثر السن ونوع المقارنات في عدد التبريرات البؤرية المخاطئة

الاختلاف			التشابه			الأحكام
السن وتفاعله مع نوع المقارنات	نوع المقارنات (أ، ع، م)	السن	السن وتفاعله مع نوع المقارنات	نوع المقارنات (أ، ع، م)	السن	العوامل التبريرات
ف = 4,22	ف = 2,22	ف = 2,70	ف = 4,22	ف = 2,22	ف = 2,70	البؤرية المخاطئة
ف = 1,11 غير دالة	ف = 12,35 دالة	ف = 1,71 غير دالة	ف = 1,07 غير دالة	ف = 2,75 غير دالة	ف = 0,68 غير دالة	

نستنتج من القيم المتضمنة في هذا الجدول النتائج التالية:

- إن متوسطات التبريرات البؤرية الخاطئة تبدو ضعيفة ولا تتغير بشكل دال مع التطور النمائي، فالقيم الفائية المعبرة عن ذلك لا تتجاوز (0.68) بالنسبة لأحكام التشابه و (1.71) بالنسبة لأحكام الاختلاف.
- في حالة أحكام التشابه، تبدو هذه المتوسطات أيضا جرد ضعيفة في الأنواع الثلاثة من المقارنات، حيث أن قيم الفوارق لم تعد على التوالي (ف: 2.75) بالنسبة لأنواع المقارنات و (ف = 107) بالنسبة لتفاعل السن مع نوع المقارنات.
- في حالة أحكام الاختلاف، وبإستثناء علاقة هذه التبريرات بأنواع المقارنات التي بلغت قيمتها الفائية إلى (12,35) وهي قيمة دالة، فإن متوسطاتها المتبقية جاءت ضعيفة حيث أنها لم تتجاوز بالنسبة لتفاعل السن مع المقارنات القيمة (ف = 1.11) وهي قيمة غير دالة.

3 - أنواع التبريرات الصيفية:

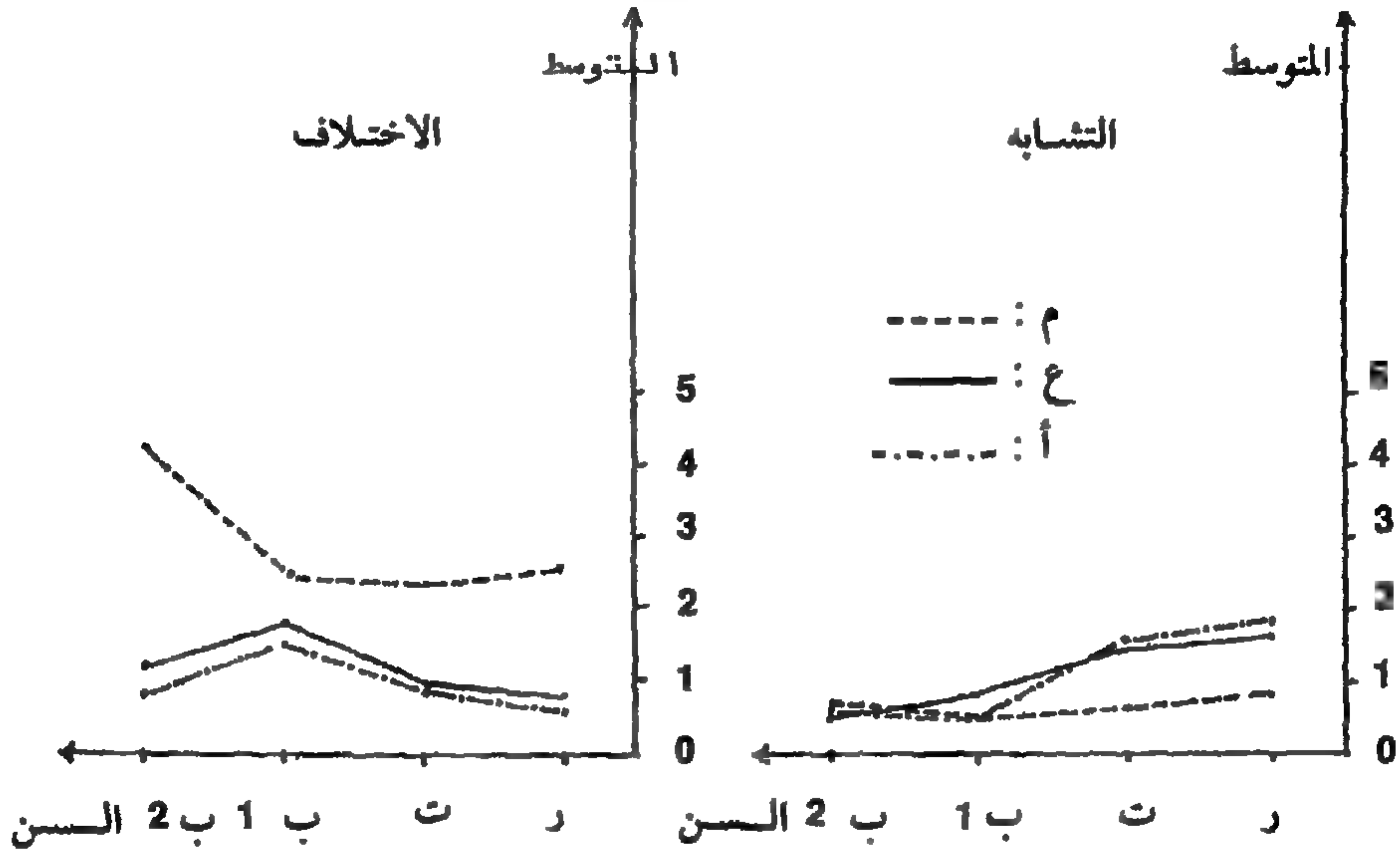
يوضح الجدول التالي عدد التبريرات الصيفية وقيمها المتوسطة:

جدول (7) متوسطات التبريرات الصيفية

ب ²		ب ¹		ت		ر		السن	أنواع المقارنات
خ	ت	خ	ت	خ	ت	خ	ت	الأحكام / التبريرات	
84	14	50	10	48	12	52	16	عددها	م
4,2	0,7	2,5	0,5	2,4	0,6	2,6	0,8	متوسطها	
24	10	36	16	20	28	16	32	عددها	
1,2	0,5	1,8	0,8	1,0	1,4	0,8	1,6	متوسطها	ع
16	12	30	10	18	30	12	36	عددها	
0,8	0,6	1,5	0,5	0,9	1,5	0,6	1,8	متوسطها	أ

ويمكن تشخيص التدرج البياني لهذه المتوسطات في الشكل الآتي :-

الشكل (3)



تبعاً لهذا الشكل الذي يبين التدرج البياني لمتوسطاته التبريرات الصيغية وتوزيعها حسب مستويات السن وأنواع المقارنات، نشير إلى أن الاداءات الخاصة بالمقارنات الأفقية قد تمت مضاعفتها. وسنحاول فيما يلي، وقبل التطرق إلى أهم النتائج المستخلصة في هذا المضمار، التعريف بقيم الفروق التي توصلنا إليها بناء على استخدام أسلوب تحليل التباين.

جدول (8) أثر السن ونوع المقارنات في عدد التبريرات الصيفية

الاختلاف			التشابه			الأحكام
السن وتفاعله مع نوع المقارنات	نوع المقارنات	السن	السن وتفاعله مع نوع المقارنات	نوع المقارنات	السن	العوامل التبريرات
مع نوع المقارنات ف = 4,22	ف = 2,22	ف = 2,70	مع نوع المقارنات ف = 4,22	ف = 2,22	ف = 2,70	أثر السن في نوع المقارنات
ف = 6,616 دالة	ف = 33,05 دالة	ف = 1,76 غير دالة	ف = 2,65 غير دالة	ف = 4,32 دالة	ف = 4,03 دالة	
			ف = 5,27 دالة			
			ف = 1,15 غير دالة			
						أثر السن في العمودية المقارنات
			ف = 1,58 غير دالة			أثر السن في الأفقية المقارنات

كثيرة هي النتائج التي يمكن استخلاصها من معطيات هذا الجدول والجدول السابق، سنبقى في هذا الإطار على أهمها.

إن متوسطات العناصر الصيفية لأحكام التشابه تنخفض مع التقدم في السن، حيث أن قيمها قد تراوحت بين (0.8) لأطفال الروض و (0.6) لأطفال التحضيري و (0.5) لأطفال الابتدائي الأول بالنسبة للمقارنات الموضوعية، وبين (1.6) لأطفال الروض و (1.4) لأطفال التحضيري و (0.8) لأطفال الابتدائي الأول بالنسبة للمقارنات العمودية، وبين (1.8) لأطفال الروض و (1.5) لأطفال التحضيري، و (0.5) لأطفال الابتدائي الأول بالنسبة للمقارنات الأفقية، والملاحظ أن عدد هذه التبريرات ومتوسطاتها تبدو مرتفعة بالنسبة للمقارنات العمودية والأفقية وضعيفة نسبياً بالنسبة للمقارنات الموضوعية.

إن متوسطات التبريرات الصيفية لأحكام الاختلاف لا تتغير مع التقدم في السن، إذ أن القيم المعبرة على هذه المتوسطات قد تراوحت بين (0.8) لأطفال الروض و (1.0) لأطفال التحضيري و (1.8) لأطفال الابتدائي الأول و (1.2) لأطفال الروض و (0.9) لأطفال التحضيري و (1.5) لأطفال الابتدائي الأول و (0.8) لأطفال الابتدائي الثاني بالنسبة للمقارنات الأفقية. لكن وعلى الرغم من عدم تأثير هذه التبريرات بعامل السن، فإن تأثيرها بنوع المقارنات هو جد مهم، حيث أن قيمة هذا التأثير قد بلغت إلى (ف = 33,05) وهي قيمة مؤكدة وذات دلالة احصائية مرتفعة.

مما يلاحظ على المقارنات الموضوعية، هو أن عدد التبريرات الصيفية يحظى فيها بأهمية واضحة، والخصوص فيما يتعلق بأحكام الاختلاف، حيث أن هذا العدد يتزايد في الارتفاع مع التقدم في السن، فمتوسطه العام يصل إلى (2,92) وقيمته الفائية⁽¹⁾ بلغت إلى (5,27). وفي تقديرنا أن السبب الرئيس لهذا الارتفاع يكمن في تماثل الأفعال المعتمدة في هذه المقارنات إذ أن العناصر الصيفية تشكل الإجابات الوحيدة الممكنة. وعلى العكس من ذلك، فإن عدد التبريرات الصيفية

(1) نسبة إلى (ف) التي تعبر عن الناحية الاحصائية عن دلالة الفروق.

الخاصة بالمقارنات العمودية والأفقية لا تتغير بشكل دال مع التطور النمائي ، إذ أن قيمها الفائية لم تتجاوز على التوالي (ف = 1,15) و (ف = 1,58) .

بشكل عام ، يمكن التأكيد على أن عدد التبريرات البؤرية المقدمة من طرف الأطفال ، وخاصة الصحيحة منها ، يتزايد مع التقدم في السن (الجدول : 3) ، في حين أن عدد التبريرات الصيغية يبقى ثابتاً أو يميل أحياناً إلى التقلص النسبي ، ما عدا في بعض الحالات المرتبطة بالمقارنات الموضوعية ، وبشكل أساسي لدى أطفال الابتدائي الأول والثاني (الجدول : 7) .

4 - مقارنة عدد التبريرات الخاصة بأحكام التشابه والاختلاف :

بالعودة إلى الجداول (3) ، (5) ، (7) التي تبين ، وعلى التوالي عدد التبريرات البؤرية والصيغية ، تمكنا من صياغة هذا الجدول الذي جمعنا فيه عدد التبريرات المتعلقة بالمقارنات الثلاث ، الأمر الذي ساعدنا على تحديد القيم المتوسطة والنسب الاحتمالية لهذه التبريرات⁽¹⁾ .

(1) إن المقصود بمتوسط التبريرات ، صحيحة كانت أم خاطئة ، هو عدد التبريرات المقدمة من لدن المفحوصين مقسوم على تكرارات كل مجموعة عمرية ، وإن المقصود بنسبة الاحتمال هو عدد العناصر البؤرية الصحيحة أو الخاطئة مقسوم على عدد العناصر البؤرية الممكنة نظرياً ، أي (37) بالنسبة لحكم التشابه و (21) لحكم الاختلاف .

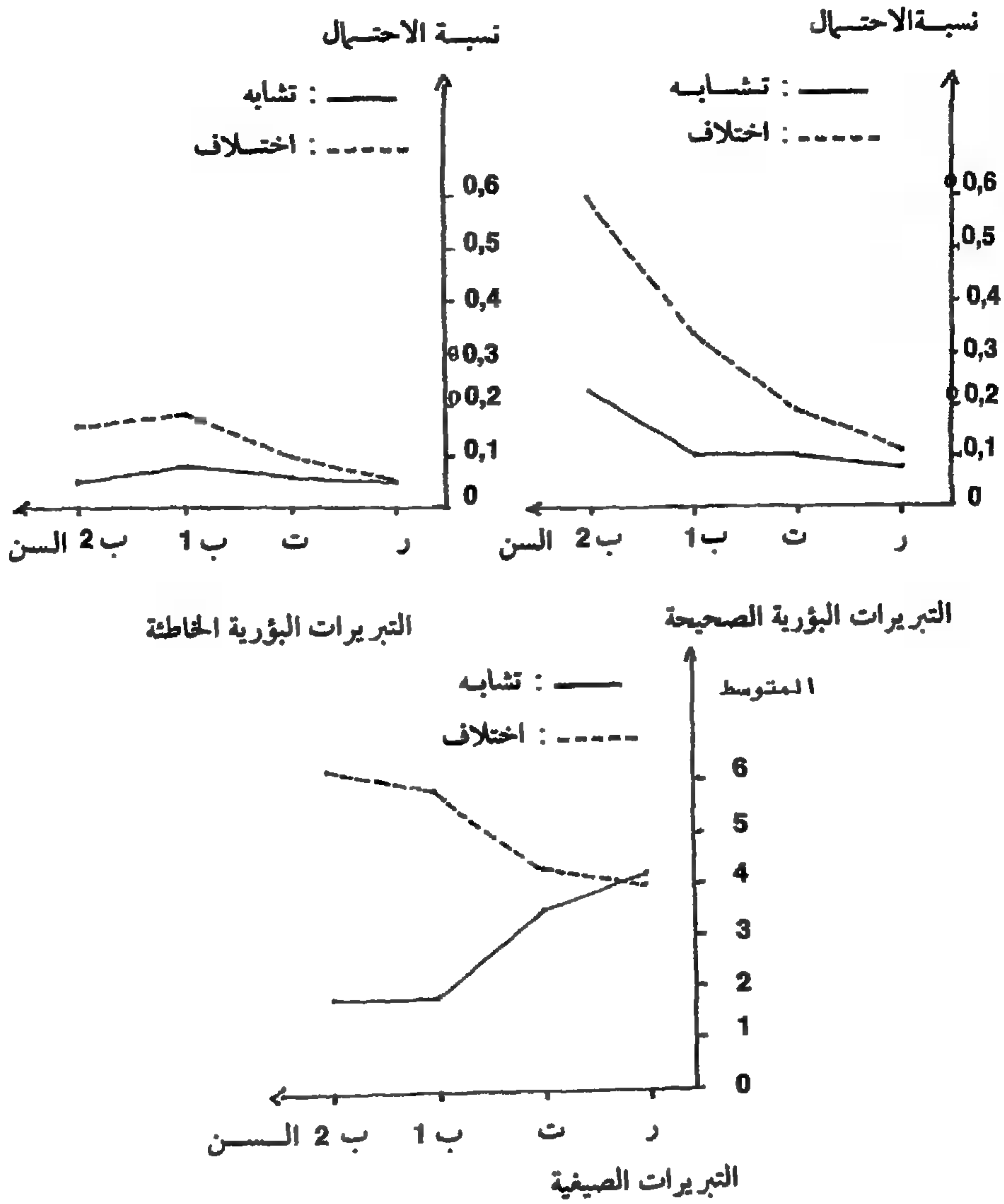
جدول (9)

متوسطات التبريرات البؤرية والصيفية ونسب احتمالاتها

أنواع التبريرات	الأحكام السن	ر	ت	ب1	ب2
بؤرية صحيحة	ت	عددها	61	74	171
		متوسطها	3,05	3,7	8,55
		احتمالها	0,08	0,1	0,23
	خ	عددها	50	143	252
		متوسطها	2,5	7,15	12,6
		احتمالها	0,11	0,34	0,60
بؤرية خاطئة	ت	عددها	44	66	42
		متوسطها	2,2	3,3	2,1
		احتمالها	0,05	0,08	0,05
	خ	عددها	22	76	68
		متوسطها	1,1	3,8	3,4
		احتمالها	0,05	0,18	0,16
صيفة	ت	عددها	84	36	36
		متوسطها	4,2	1,8	1,8
	خ	عددها	80	116	124
		متوسطها	4,0	5,8	6,2

ويمكن تشخيص بيانات هذا الجدول في الشكل التالي الذي يوضح التدرجات البيانية للنسب الاحتمالية الخاصة بالتبريرات الصيفية.

الشكل (4)



وقد استلزمت مقارنة التبريرات الخاصة بأحكام التشابه والاختلاف، الاستناد إلى أسلوب تحليل التباين، وذلك بقصد استخلاص القيم الفائية المعبرة عن دلالة أثر عاملي السن ونوع الحكم (تشابه أو اختلاف أو هما معا) في هذه التبريرات.

جدول 10
أثر عاملي السن والحكم في أنواع التبريرات

العوامل أنواع التبريرات	أحكام التشابه والاختلاف	متوسط الفرق	السن وأحكام التشابه والاختلاف
البؤرية الصحيحة	ف = 6,63 دالة	36,5	ف = 13,37 دالة
البؤرية الخاطئة	ف = 3,19 غير دالة	3	ف = 4,08 غير دالة
التبريرات الصيغية	ف = 6,89 دالة	45	ف = 14,12 دالة

تسمح معطيات هذا الجدول باستخلاص النتائج الآتية:

— الملاحظ أنه حتى بالنسبة للمفحوصين صغار السن، هناك اجابات تعبر بشكل دال على الإدراك المبكر لأوجه الاختلاف بين دلالات الأفعال المبحوثة أكثر من إدراك أوجه التشابه. فالتباين بين هذين النمطين من الأحكام يتزايد في الارتفاع مع التقدم في السن. وهذه نتيجة تؤكد لها من ناحية القيم الفائية للتبريرات البؤرية الصحيحة والصيغية، إذ تمثلت على التوالي في: (ف = 6,63) و (ف = 6,89)، ومن ناحية أخرى التدرجات البيانية التي يتضمنها الشكل بنفس التبريرات.

— الملاحظ أيضا أن المفحوصين، حتى بالنسبة للمجموعة التي تمثل الروض، وهم من الذين لم تتكون لديهم بعد المعارف الكافية حول دلالة الفعل المعين، يعتبرون الأفعال المبحوثة، وعلى الخصوص في المقارنات العمودية والأفقية أفعالا غير متردفة. وهذا ما يؤكد مصداقية النتيجة السابقة، حيث أن الطفل،

وكما لاحظنا ذلك أوجه الاختلاف بين الفعلين المقارنين، في حين أن العكس هو الصحيح بالنسبة لإدراك أوجه التشابه.

— الواقع أن مطالبة الطفل بتعيين أوجه التشابه بين جملتين مثل: «أخذ السيد عمر حلويات / اشترى السيد عمر حلويات» يستوجب منه التوفر على تمثيلات دلالية تتجاوز في مستوى تجريدها ما يتطلبه منه تعيين أوجه الاختلاف بين الجملتين نفسيهما. ويعني هذا أنه إذا كان يستلزم الانفصال عن بقية عناصر التمثيل الدلالي ليصبح بعد ذلك قابلاً للإدراك من طرف الطفل، فإن عنصر التشابه، وعلى العكس من ذلك، يشترط أولاً مثل هذا الانفصال ليظهر بعد ذلك بمظهر العنصر المشترك القابل للإدراك من لدن الطفل. والحقيقة أن هذه النتيجة لا تختلف كثيراً عما حاولت بعض الدراسات إثباته بالنسبة لبعض أفعال انتقال الملكية⁽¹⁾ وبعض أسماء الموضوعات⁽²⁾.

5 - أنواع النتائج حسب مقارنة الأفعال:

يشكل اختبار (كا 2) الأسلوب الاحصائي الذي اعتمدناه في مقارنة أداءات المفحوصين على مختلف الأفعال المدروسة في هذا البحث، حيث أن الفروق بين هذه الاداءات قد تم اعتبارها ذات دلالات احصائية مؤكدة ابتداء من الحد (0,05).

أ - الأفعال ونظام اكتسابها:

لقد فضلنا الاعتماد في تحديد دلالات هذه الأفعال ونظام اكتسابها من طرف الأطفال، على طريقتين رئيسيتين:

(1) Bernicot (J), Le developpement des représentations sémantiques d'actions, thèse de Cycle, poitiers. 1979, p: 118 / 119.

(2) Du Boucheron (B), Cotillon (M), «les enfants organisent-ils hiérarchiquement des concepts d'objets? » Cahiers de psychologie du sud - Est 1978, 21, 17, 35.

1 - طريقة اختبار (كا 2) :

يتبين من اختبار مقارنة الأفعال الذي وضعناه أن كل فعل من الأفعال المبحوثة (أخذ، أعطى، اشترى، اقترض، وأقرض) يندرج في أربع مقارنات متميزة: واحدة تتعلق بالمقارنات الموضوعية، واثنان ترتبطان بالمقارنات العمودية وواحدة تخص المقارنات الأفقية. فعلى سبيل المثال يوجد فعل (أخذ) في المقارنات الآتية: «أخذ السيد عمر كتاباً/ أخذ السيد عمر منزلاً» بالنسبة للمقارنات الموضوعية، و«أخذ السيد عمر حلويات/ اشترى السيد عمر حلويات ثم أخذ السيد عمر كتاباً/ اقترض السيد عمر كتاباً» بالنسبة للمقارنات العمودية و«أخذ السيد عمر كتاباً/ أعطى السيد عمر كتاباً» بالنسبة للمقارنات الأفقية. وكما أن فعل (باع) قد تم إدراجه في أربع مقارنات على النحو الآتي: «باع السيد عمر ساعة/ باع السيد عمر عمارة» بالنسبة للمقارنات الموضوعية، و«باع السيد عمر بقرة/ أعطى السيد عمر بقرة ثم باع السيد عمر محفظة/ أقرض السيد عمر محفظة» بالنسبة للمقارنات العمودية، وأخيراً «باع السيد عمر طاولة/ اشترى السيد عمر طاولة» بالنسبة للمقارنات الأفقية⁽¹⁾.

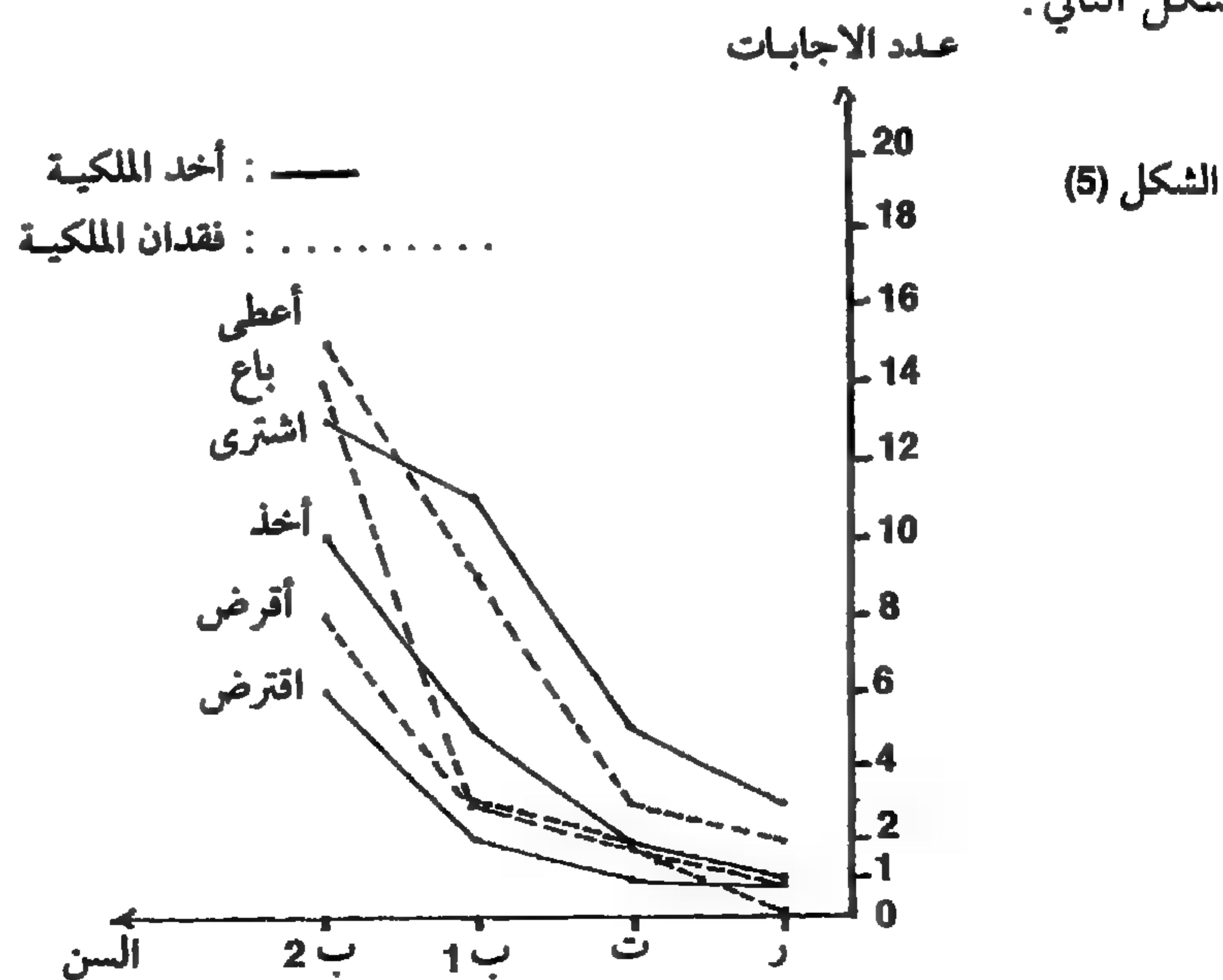
وتبعاً لمفتاح التصحيح الذي اعتمدناه في هذا الاختبار، فإن إجابة الطفل على الفعل المعين تعتبر صحيحة، إذا كانت تتضمن على الأقل، وبالنسبة للمقارنات الأربع، تبريراً بؤرياً صحيحاً واحداً غير متبوع بأي تبرير بؤري خاطئ. وبناء على هذا المعيار نقدم فيما يلي الجدول الكامل للإجابات الصحيحة المقدمة من لدن المفحوصين على كل فعل.

(1) نشير إلى أن الشكل النهائي لهذا الاختبار يوجد في نهاية هذا البحث.

جدول (11)
عدد الاجابات الصحيحة على كل فعل

ب 2	ب 1	ت	ر	الاجابات الصحيحة حسب السن / الأفعال
10	5	2	1	أخذ
15	9	3	2	أعطى
13	11	5	3	اشتري
14	3	2	1	باع
6	2	1	1	اقترض
8	3	2	0	أقرض

ويمكن تشخيص التدرج البياني لهذه الاجابات من خلال الاعتماد على الشكل التالي :



بالرجوع إلى معطيات الجدول (11)، نلاحظ أن الفرق بين عدد الاجابات الصحيحة المقدمة من طرف المفحوصين على مختلف الأفعال هو فرق ضعيف، حيث لا يتجاوز في أقصى الحدود تسع إجابات فقط بالنسبة لفعل (أعطى) في مقابل فعل (اقترض)، وكتوضيح لهذه المسألة نقدم فيما يلي هذا الجدول التي يتضمن قيم الفروق بين الاجابات الصحيحة على الأفعال البسيطة (أخذ، أعطى) من جهة والأفعال المعقدة (اشترى، باع، اقترض، أقرض) من جهة أخرى.

جدول (12)

الفروق بين الاجابات الصحيحة على الأفعال البسيطة والمعقدة

السن	ر	ت	ب 1	ب 2
الأفعال البسيطة الأفعال المعقدة	أخذ	أعطى	أخذ	أعطى
اشترى	2 -	1 -	3 -	2 -
باع	0	1 +	0	1 +
اقترض	0	1 +	1 +	2 +
أقرض	0	2 +	0	1 +

نستنتج من القراءة الأولية لدلالات هذه الفروق أن الطفل يكتسب دلالات الأفعال بغض النظر عن بساطتها أو تعقيدها، حيث يمكنه أن يكتسب دلالة فعل اشترى مثلاً، وهو فعل معقد، في نفس الوقت الذي يكتسب فيه دلالة فعل أخذ، وهو فعل بسيط. فالفرق بين اجاباته الصحيحة على هذين الفعلين هو فرق ضئيل.

ولكي نتحقق بشكل أكثر من دلالة هذه الفروق اعتمدنا على اختبار (كا 2) الذي أسعفنا في انجاز عدة مقارنات يتعلق أهمها بالأفعال البسيطة والمعقدة من جهة والأفعال المركبة من جهة ثانية ثم أخيراً الأفعال المبحوثة ككل.

– دلالة الفروق بين الأفعال البسيطة والمعقدة :

جدول (13)

الإجابات الصحيحة على الأفعال البسيطة
والمعقدة ودلالة فروقها (درجة الحرية = 1)

السن	ر			ت			ب1			ب2		
الفروق ودلالاتها الأفعال	ك ⁽¹⁾	ك ⁽²⁾	ك2	ك	ك	ك2	ك	ك	ك2	ك	ك	ك2
- أخذ	1	2	0,25	2	3,5	0,75	5	8	1,56	10	11,5	0,17
- اشترى	3	2	دالة غير	5	3,5	دالة غير	11	8	دالة غير	13	11,5	دالة غير
- أخذ	1	1	0,50	1	1,5	0	5	3,5	0,57	10	8	0,96
- اقترض	1	1	دالة غير	1	1,5	دالة غير	2	3,5	دالة غير	6	8	دالة غير
- أخذ	1	1	0,50	1	2	0,25	5	4	0,12	10	19	0,37
- باع	1	1	دالة غير	2	2	دالة غير	3	4	دالة غير	14	19	دالة غير
- أخذ	1	0,5	0	2	2	0,25	5	4	0,12	10	9	0,05
- اقترض	0	0,5	دالة غير	2	2	دالة غير	3	4	دالة غير	8	9	دالة غير
- أعطى	2	2,5	0	3	4	0,12	9	10	0,05	13	14	0,03
- اشترى	3	2,5	دالة غير	5	4	دالة غير	11	10	دالة غير	13	14	دالة غير
- أعطى	2	1,5	0	3	2	0,25	9	5,5	3,27	15	10,5	3,04
- اقترض	1	1,5	دالة غير	1	2	دالة غير	2	5,5	دالة غير	6	10,5	دالة غير
- أعطى	2	1,5	0	3	2,5	0	9	6	2,08	15	14,5	0
- باع	1	1,5	دالة غير	2	2,5	دالة غير	3	6	دالة غير	14	14,5	دالة غير
- أعطى	2	1	0,50	3	2,5	0	9	6	2,08	15	11,5	1,56
- اقترض	0	1	دالة غير	2	2,5	دالة غير	3	6	دالة غير	8	11,5	دالة غير

(1) يشير الرمز (ك) إلى التكرار التجريبية المتضمنة في الجدول (12).

(2) يشير الرمز (ك) إلى التكرارات النظرية التي تساوي إلى حاصل قسمة التكرارات التجريبية للفعلين المقارنين على اثنين.

تؤكد قيم (كا 2) الواردة في هذا الجدول أن الفروق بين الاجابات الصحيحة للمفحوصين على الأفعال البسيطة والمعقدة لا تحظى في مجملها، وتبعاً للمستويات النهائية المعتمدة، بالدلالة الاحصائية الكافية . فعلى الرغم من الدلالة النسبية للفروق بين الاجابات الصحيحة المتعلقة بفعل (أعطى) من جهة وأفعال (اقترض وباع وأقرض) من جهة أخرى، حيث أن أطفال الابتدائي الأول البالغين سن الثامنة يعرفون الفعل الأول أكثر من الأفعال الثلاثة الأخرى، على الرغم من ذلك يبدو أن الطفل يكتسب في الغالب هذه الأفعال بشكل متوازٍ بغض النظر عن بساطتها أو تعقدها .

— دلالة الفروق بين الأفعال المقعدة :

جدول (14) الاجابات الصحيحة على الأفعال المقعدة ودلالة الفروق بينها (درجة الحرية : 1)

السن	ر	ت		ب ¹		ب ²	
		ك	ك	ك	ك	ك	ك
الفروق ودلالاتها الأفعال		ك	ك	ك	ك	ك	ك
— اقترض	1	2	0,25	1	3	1,50	غير دالة
— اشترى	3	2	دالة	5	3	دالة	9,5
— اقترض	1	1	1	1	1,5	0	6
— باع	1	1	دالة	2	1,5	غير دالة	10
— اقترض	0	1,5	1,33	2	3,5	0,57	8
— اشترى	3	1,5	دالة	5	3,5	غير دالة	10,5
— اقترض	0	0,5	0	2	2	0	8
— باع	1	0,5	دالة	2	2	غير دالة	11

يظهر من معطيات هذا الجدول أن الفروق بين الاجابات الصحيحة المقدمة من طرف المفحوصين على الأفعال المعقدة لا تحظى في أغلبها بالدلالة الاحصائية اللازمة . فباستثناء حالة واحدة ظهر فيها أن أطفال الابتدائي الأول يعرفون فعل اشترى بنسبة أفضل من فعل اقترض ، حيث وصلت قيمة (كا 2) إلى (4,92) ، فإن القيم الأخرى جاءت كلها ضعيفة ، اللهم ما يتعلق بالدلالة النسبية المؤكدة عند الحد (0,10) لقيم الفرق بين فعل اقترض وباع من جهة ، إذ أن أطفال الابتدائي الثاني يعرفون فعل باع بنسبة أكبر من فعل اقترض ، وبين فعلي اقترض واشترى من جهة ثانية ، حيث أن أطفال الابتدائي الأول يعرفون فعل اشترى بنسبة أفضل من فعل اقترض .

— دلالة الفروق بين الأفعال المتضادة :

جدول (15) الاجابات الصحيحة على الأفعال المتضادة ودلالة الفروق بينها

ب ²		ب ¹		ت		ر		السن
ك ²	ك ¹	ك ²	ك ¹	ك ²	ك ¹	ك ²	ك ¹	الفروق ودلالاتها الأفعال
0,64 غير دالة	12,5 10	0,64 غير دالة	7 5	0 غير دالة	2,5 2	0 غير دالة	1,5 1	أخذ — أعطى
0 غير دالة	13,5 13	3,50 غير دالة	7 11	0,57 غير دالة	3,5 5	0,25 غير دالة	2 3	اشتري — باع
0,07 غير دالة	7 6	0 غير دالة	2,5 2	0 غير دالة	1,5 1	0 غير دالة	0,5 1	اقترض — اقترض
	7 8		2,5 3		1,5 2		0,5 0	اقترض — اقترض

يلاحظ من معطيات هذا الجدول أن الفروق بين الاجابات الصحيحة للمفحوصين على الأفعال المتقابلة هي فروق ضئيلة جدا، إذ أنها في مجموعها تفتقر إلى الدلالة الاحصائية الكافية. هناك استثناء واحد يرتبط بالفروق الموجودة بين الاجابات الصحيحة على فعل (اشترى) من جهة وفعل (باع) من جهة أخرى. فقيمة هذا الفرق قد بلغت (كا = 3,50) وهي قريبة نسبيا من القيمة (3,84) التي تعبر عن الحد الأول (0,05) من حدود الثقة والشك. ويعني هذا أن أطفال الابتدائي الأول يعرفون فعل (اشترى) بنسبة أكبر من معرفتهم لفعل (باع).

— دلالة الفروق بين الاجابات الصحيحة على الأفعال تبعا للسن :

بالرجوع إلى الجدول (11) الذي يتضمن عدد الاجابات الصحيحة المقدمة من طرف المفحوصين على كل فعل، يمكننا أن نتحقق الآن من كمية التزايد الطردي لهذه الاجابات تبعا للتقدم في السن وذلك من خلال استخلاص قيم (كا) المعبرة عن دلالات هذا التزايد.

جدول (16)

ارتفاع عدد الاجابات الصحيحة تبعا للسن

السن / الأفعال	ر	ت	ب 1	ب 2	قيم كا 2 (درجة الحرية = 2)	الدلالة الاحصائية
أخذ	1	2	5	10	8,43	دالة عند 0,01
أعطى	2	3	9	15	12,50	دالة عند 0,01
اشترى	3	5	11	13	6,62	دالة عند 0,05
باع	1	2	3	14	18,60	دالة عند 0,01
اقترض	1	1	2	6	4,40	غير دالة
أقرض	0	2	3	8	8,21	دالة عند 0,05

يتضح من الدالة الاحصائية لقيم (كا 2) المرصودة في هذا الجدول أن عدد الاجابات الصحيحة، وباستثناء تلك التي ترتبط بفعل اقترض، يتزايد مع التطور النهائي .

2 - طريقة نسبة الاحتمال :

يمكن معالجة أيضا نظام استيعاب هذه الأفعال من طرف الأطفال بناء على حساب نسب احتمالات الاجابات الصحيحة على النحو الآتي⁽¹⁾ :

جدول (17)
الأفعال ونسب احتمالات الاجابات الصحيحة

الأفعال	أخذ	أعطى	اشترى	باع	اقترض	أقرض
أخذ	—	«0,88»	/0,61/	/0,66/	/0,22/	/0,33/
أعطى	«0,51»	—	/0,48/	/0,41/	/0,13/	/0,24/
اشترى	(0,31)	(0,46)	—	«0,43»	«0,25»	«0,37»
باع	(0,60)	(0,65)	«0,55»	—	«0,15»	«0,45»
اقترض	(0,40)	(0,15)	«0,40»	«0,20»	—	«0,30»
أقرض	(0,23)	(0,38)	«0,69»	«0,38»	«0,23»	—

تبعاً للتمييز الذي أقمناه في هذا الجدول بين ثلاثة مستويات من النسب الاحتمالية، يمكننا أن نتأكد من مدى مصداقية الفرضية القائلة بأن دلالة الفعل

(1) كمثال على ذلك، نشير إلى أنه ليس هناك سوى (16) إجابة صحيحة على فعل أعطى ضمن (18) إجابة صحيحة على فعل (أخذ)، وبالتالي فإن نسبة الاحتمال تساوي هناك إلى (0,88)، أي حاصل قسمة (16) على (18).

تشكل عند الطفل بناء على الخبرات والتجارب التي يمر بها، حيث أن بؤرة فعل بسيط مثل «أخذ» لا تتكون بالضرورة قبل بؤرة فعل معقد مثل «اشترى» أو العكس. وهكذا فالملاحظ أن نسب الاحتمالات المستخلصة في هذا المجال تتوزع على النحو الآتي:

— تشير النسب الموضوعة بين خطين (/ . . . /) إلى أن الطفل غالباً ما يكتسب دلالات الأفعال البسيطة (أخذ، أعطى) قبل اكتسابه لدلالات الأفعال المعقدة (اشترى، باع، اقترض، أقرض).

— تشير النسب الموضوعة بين قوسين (. . .) إلى أن اكتساب الطفل لفعل معقد مثل «اشترى» يتساوق ضمناً مع اكتسابه لفعل بسيط مثل «أخذ». فباستثناء النسب المعبرة عن علاقة فعلي (اقترض وأعطى) ثم فعلي (أقرض وأخذ) التي لم تتجاوز على التوالي: (0,15) و (0,23)، فإن بقية النسب تبدو مرتفعة.

— وتشير النسب الموضوعة بين مزدوجتين « . . . » إلى كميات العلاقات الموجودة بين الأفعال البسيطة من جهة والأفعال المعقدة من جهة أخرى، وهي كميات وسيطة بين النسب الأخرى.

وحتى نتحقق أكثر من أهمية هذه الاستنتاجات الأولية سنحاول فيما يلي استخلاص قيمة الفروق بين هذه المستويات الثلاثة معتمدين في ذلك على اختبار (كا 2) ودلالته الاحصائية⁽¹⁾.

(1) نشير إلى أن قيمة الوسيط لنسب الاحتمالات الواردة في الجدول (17) تساوي إلى (0,40).

جدول (18)

دلالة الفروق بين نسب الاحتمالات في المستويات الثلاثة

نسب الاحتمالات أنواع الاحتمالات	عدد النسب الأقل من 0,40	عدد النسب الأكثر من 0,40	المجموع	كا 2	الدلالة الاحصائية
بين خطين	4	4	8		
بين قوسين	4	4	8		
بين مزدوجتين	7	7	14		
المجموع	15	15	30	1,67	غير دالة

ب - الأفعال ونظام اكتساب مركباتها العامة والخاصة

يتعلق الأمر في هذه الفقرة بفحص نظام اكتساب الأفعال المعقدة وعناصرها العامة والخاصة. ويتضمن الجدول التالي عدد المفحوصين الذين أدلوا بإجابات تنطوي على الأقل، وبالنسبة لكل فعل من هذه الأفعال، على عنصر لتحويل الملكية (مركب عام) أو عنصر لتحويل النقود وإرجاع الموضوع (مركبات خاصة).

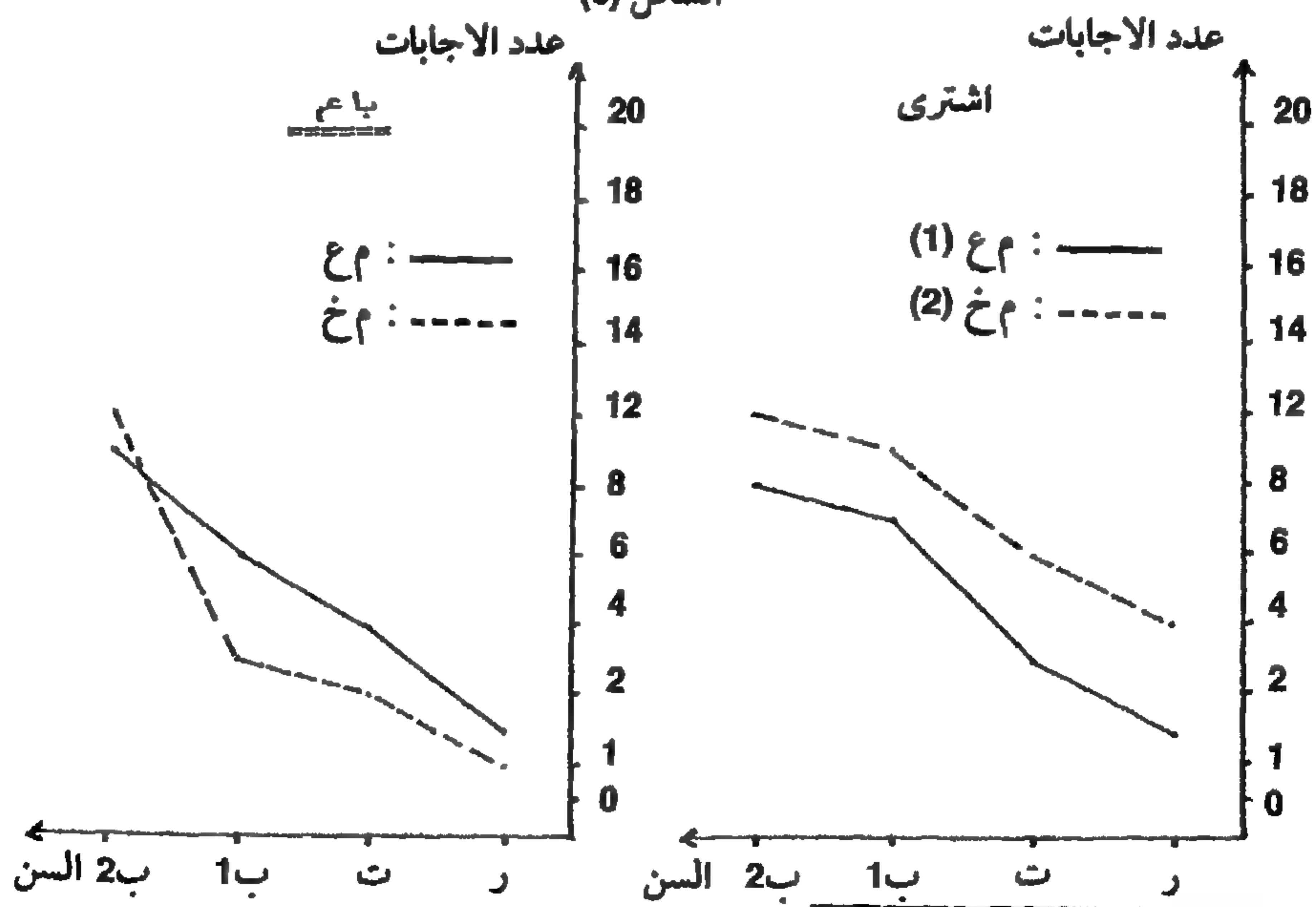
جدول (19)

الأفعال المعقدة وعدد المركبات العامة والخاصة

السن	ر	ت	ب 1	ب 2
أنواع المركبات الأفعال	ع ⁽¹⁾	خ ⁽²⁾	ع	خ
اشترى	3	6	5	8
باع	3	2	6	4
اقترض	2	1	4	4
أقرض	1	0	3	4

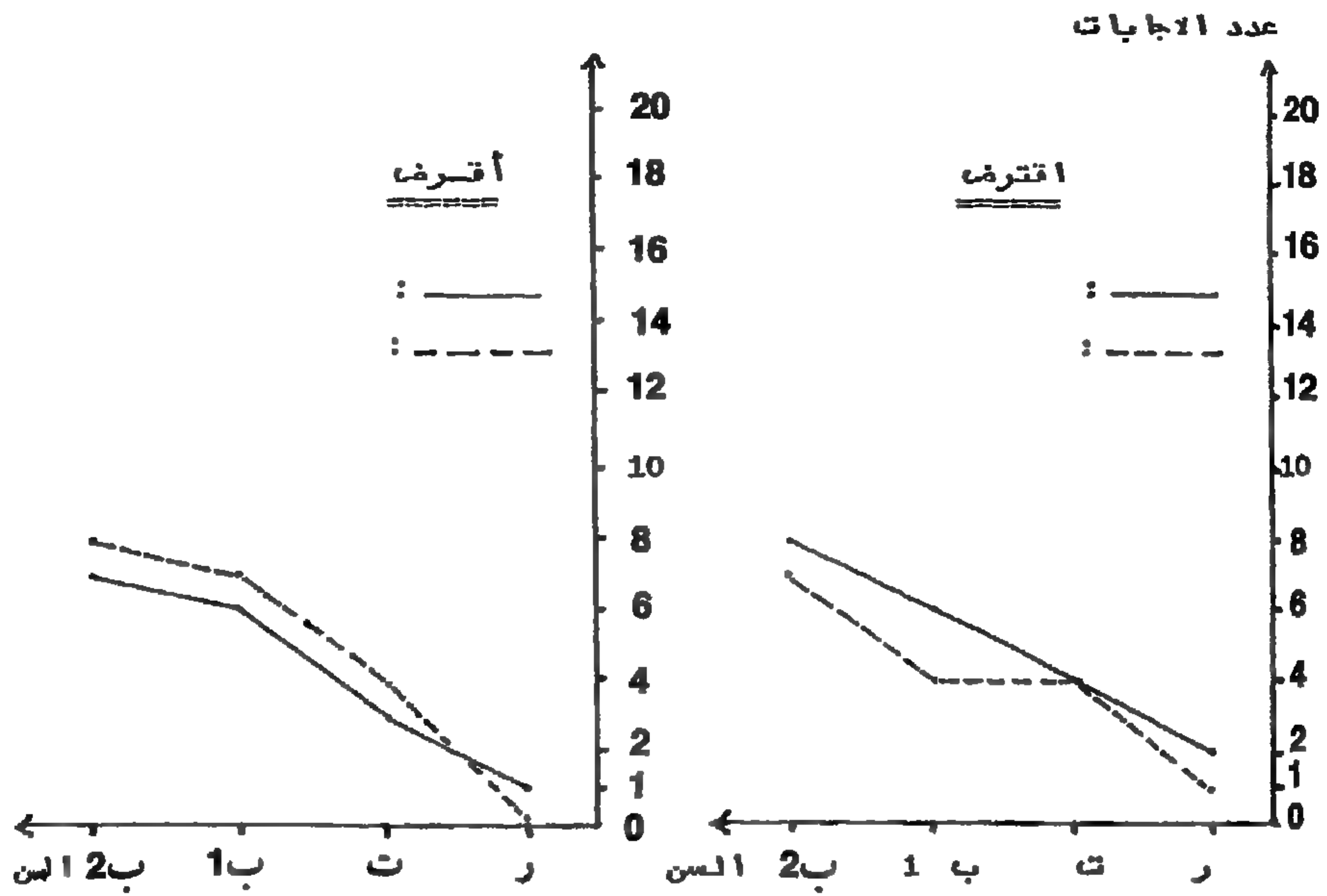
ويمكن تشخيص التدرجات البيانية لهذه المعطيات على النحو الآتي:

الشكل (6)



(1) يشير الرمز (ع) إلى المركبات العامة.

(2) يشير الرمز (خ) إلى المركبات الخاصة.



ومن خلال تطبيق اختبار (كا2) على معطيات الجدول (19) توصلنا إلى تحديد، وبالنسبة لكل فعل معقد ولكل مستوى نمائي، نسب الفروق ودلالاتها الاحصائية بين عدد المركبات العامة، وعدد المركبات الخاصة، ويوضح الجدول الآتي مضمون هذه الفكرة.

-
- (1) يشير هذا الرمز إلى المركبات العامة.
 (2) يشير هذا الرمز إلى المركبات الخاصة.

جدول (20)

الاجابات الصحيحة على الأفعال المتضادة ودلالة الفروق بينها (درجة الحرية = 1)

السن	ر	ت	ب ¹			ب ²		
الفروق ودلالاتها الأفعال	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك
اشترى	3	5	6,5	0,30	9	10	0,05	10
	6	8	6,5	دالة غير	11	10	دالة غير	11
باع	3	6	5	0,10	8	6,5	3,30	11
	5	4	5	دالة غير	5	6,5	دالة غير	11,5
اقترض	1	4	4	0,12	6	5	0,10	8
	1	4	4	دالة غير	4	5	دالة غير	7,5
أقرض	1	3	3,5	0	6	6,5	0	7
	0	4	3,5	دالة غير	7	6,5	دالة غير	7,5

نستنتج من معطيات هذا الجدول أن الفروق بين عدد المركبات العامة وعدد المركبات الخاصة لا تحظى بشكل عام بالدلالة الاحصائية المطلوبة رغم أن عدد المركبات الخاصة يتجاوز فيما يبدو عدد المركبات العامة. إلا أن الأخذ بهذا الاستنتاج يستوجب نوعاً من الحذر إذ يجب ألا ننسى أن المركبات العامة لتحويل الموضوع لا يمكنها أن تعبر سوى على أوجه التشابه، في حين أن المركبات الخاصة، وعلى العكس من ذلك، فهي تعبر في آن واحد على أوجه التشابه والاختلاف. ولهذا لا ضرورة للاستغراب حينها نلاحظ أن عدد تبريرات الاختلاف يتجاوز عدد تبريرات التشابه، وبالتالي لا بد من التسليم بأن هذا العامل قد لعب دوره الفعال في النتائج المتضمنة في هذا الجدول.

ثانياً: مناقشة النتائج واختبار الفرضيات:

يمكن التركيز في مناقشة أهم نتائج هذا البحث على المحاور الرئيسة التالية:

1- عامل السن وأثره في اكتساب دلالة الأفعال:

أ- لقد أفضى بنا التحليل الاحصائي لأنواع التبريرات المقدمة من لدن المفحوصين إلى أن عدد العناصر البؤرية للتمثيلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية يتزايد مع التطور النهائي بشكل تصاعدي بالنسبة للتبريرات البؤرية الصحيحة (الجدول: 3) وبشكل تنازلي بالنسبة للتبريرات البؤرية الخاطئة (الجدول: 5) وبشكل ثابت وأحياناً بطيء بالنسبة للتبريرات الصيغية (الجدول: 7). وهذا ما يبرهن على أن التمثل الدلالي للفعل المعين يتركب عند أطفال الروض البالغين سن الخامسة من عناصر صيغية محسوسة لا تتطور بشكل دال مع التدرج النهائي ومن عناصر بؤرية مجردة (عامة وخاصة) تكون في البداية قليلة نسبياً ثم تتكاثر بالتدرج مع التقدم في السن.

إذن، فالنتيجة هي أن عدد التبريرات البؤرية الصحيحة المقدمة من طرف المفحوصين، وخاصة الصحيحة منها، يرتقي مع التطور النهائي، في حين أن عدد التبريرات الصيغية يبقى ثابتاً أو يميل أحياناً إلى التقلص النسبي ما عدا في حالات

محدودة تتمثل على الخصوص في المقارنات الموضوعية، وبصورة أساسية تلك التي يعبر فيها أطفال الابتدائي الأول والثاني على أحكام الاختلاف (الجدول: 7).

ب - الواقع أن الأطفال الذين يشكلون عناصر عينة هذا البحث، بما في ذلك أطفال الروض البالغين سن الخامسة، غالباً ما يميزون بين الأفعال المدروسة بناء على عناصرها الصيفية المحسوسة المغايرة تماماً لعناصرها البورية المجردة، وبالتالي فإن اكتسابهم لدلالات هذه الأفعال عادة ما يتم في الآن نفسه أو لنقل بشكل تزامني. وإن ما يؤكد مصداقية هذه النتيجة هي أن هؤلاء الأطفال، بما في ذلك أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة، لم يتمكنوا، فيما يبدو من معطيات (الجدول: 5)، من الوصول إلى الحد الأقصى من التبريرات البورية الصحيحة.

ج - إن أهم ما يلاحظ على هاتين النتيجةين، هو اختلافهما الجذري من ناحية عما ذهبت إليه دراسة (د. جنتير 1975) في كون أن الأطفال يكتسبون مفاهيم تحويل الملكية تبعاً لهذا التدرج: فعند سن الرابعة يومثون بشكل جيد فعلي (أخذ وأعطى)، وعند سن السادسة يومثون فعلي (سدد وتبادل)، وعند سن الثامنة يومثون أفعال (اشترى وباع وأنفق)⁽¹⁾. ومن ناحية أخرى اختلافهما النسبي عما أكدت عليه أولاً دراسة (ج. برنكوت 1979) من أن الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الثامنة والتاسعة يقدمون اجابات تعبر على المقارنة الصحيحة للأفعال المتناولة في هذا البحث⁽²⁾، وثانياً دراسة (ب. دي بوشرون، 1981) التي تنص على أن سن التاسعة تشكل المرحلة الثالثة والأخيرة لاستقرار التمثلات الدلالية كتمثلات مجردة مكونة من عناصر بورية مستقلة⁽³⁾.

2 - مظاهر العلاقة بين اكتساب الأفعال البسيطة والأفعال المعقدة

أ - إن التمثل الدلالي للفعل لا يتشكل، على ما يبدو من نتائج هذا البحث، من خلال التنظيم التدريجي للعناصر الدلالية المجردة وانضمامها المتواصل. فهو لا

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 30.

(2) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 31.

(3) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 32.

يتكون عند الطفل بناء على الانتقال من العناصر الدلالية العامة إلى العناصر الدلالية الخاصة. وهذه مسألة تعبر عليها بشكل واضح العلاقة الطردية الموجودة بين عدد الاجابات الصحيحة ومستويات السن، إذ وكما أكدنا على ذلك تعليقنا على بيانات (الجدول: 13)، فإن عدد الاجابات الصحيحة على الأفعال البسيطة والمعقدة يتزايد بصورة إيجابية مع التطور النمائي ويتوازي كل من العناصر العامة والخاصة على حد سواء. فعلى الرغم من الدلالة النسبية للفروق بين الاجابات الصحيحة المتعلقة بفعل «أعطى» من جهة وأفعال «اقترض، باع وأقرض» من جهة أخرى، حيث أن أطفال الابتدائي الأول البالغين سن الثامنة يفهمون دلالة الفعل الأول بنسبة أفضل من دلالات الأفعال الأخرى، على الرغم من ذلك فإن هؤلاء الأطفال يكتسبون دلالة هذه الأفعال بشكل متوازي ومتزامن بغض النظر عن بساطتها أو تعقيدها، وبالتالي فإن اكتسابهم للدلالة البؤرية المجردة للأفعال المعقدة (اشترى، باع، اقترض، وأقرض) لا يتضمن بالضرورة اكتسابهم لدلالة الأفعال البسيطة (أخذ وأعطى).

ب - إن نظام اكتساب الأطفال لأفعال تحويل الملكية يستجيب فيما يبدو منمعطيات (الجدول: 14) لأسباب ذرائعية منفعية أكثر منها منطقية⁽¹⁾. فالفرق الملاحظة بين هذه الأفعال لا يمكن تأويلها أو تفسيرها على ضوء نموذج التعقيد الدلالي المقترح من طرف (إ. كلارك) والمبني فقط على مسلمات منطقية، بل العكس هو الصحيح، إذ أن الأطفال قد أبانوا في هذا البحث على معرفتهم لدلالة فعل (اشترى) بنسبة تتجاوز في مداها معرفتهم لأفعال (اقترض، أقرض وأخذ). وأكثر من هذا فإن أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة يفهمون دلالة فعل (باع) بحجم أكبر من فهمهم لدلالات أفعال (أخذ، اقترض، وأقرض).

إذن، وكما أشرنا إلى ذلك خلال تعليقنا على معطيات (الجدول: 13)، فإن الأطفال غالباً ما يدركون دلالات بعض الأفعال المركبة (خاصة اشترى وباع) بنسب تتجاوز في مضامينها نسب إدراكهم لدلالات بعض الأفعال البسيطة (خاصة، أخذ) والمعقدة (خاصة اقترض وأقرض). وفي تقديرنا الشخصي إن مرد

(1) يمكن الرجوع إلى مقدمة هذا البحث.

هذه الفروق في نظام اكتساب دلالات أفعال تحويل الملكية لا يكمن في عوامل منطقية أو ما يشبه ذلك، بل يرجع في الأصل إلى التجارب والخبرات التي مر بها هؤلاء الأطفال. ويعني هذا أن التمثيلات الدلالية للأفعال الدالة على الأحداث المتداولة والمواقف المألوفة داخل الأوساط الاجتماعية هؤلاء، هي التي تحظى وبغض النظر عن بساطتها أو تعقيدها، بالأسبقية على غيرها سواء على مستوى الشكل والظهور أو على مستوى البنية المتنامية.

ج - إن الاعتماد في هذا البحث على بعض المقارنات الهادفة إلى تحديد العنصر الدلالي المشترك بين أفعال: أخذ/ اشترى، أعطى/ باع، أخذ/ اقترض.. الخ، قد تسبب لدى المفحوصين في مواجهة عدة صعوبات وفي مقدمتها فشلهم في عزل وتمييز المظاهر الدلالية المختلفة لهذه الأفعال. وربما هذا ما يفسر الانخفاض النسبي للإجابات الصحيحة المقدمة من لدن هؤلاء على مثل هذه الأفعال، بما في ذلك إجاباتهم على فعلي: (أخذ وأعطى)، وهي من الأفعال المألوفة والمتداولة في أوساطهم. فكثيرة هي الإجابات التي وجدناها أثناء تفريغ بيانات هذا البحث تعبر من ناحية على فعلي (باع وأقرض) باستخدام دلالة فعل (أعطى) أو العكس، وتعبر من ناحية أخرى على فعلي: (اشترى واقترض) باستخدام دلالة فعل (أخذ) أو العكس. ونعتقد أن سبب هذا الغموض يرجع في جانبه الأكبر إلى الأساليب المتبعة في توظيف دلالات هذه الأفعال داخل الأوساط الاجتماعية هؤلاء الأطفال، إذ غالباً ما نجدتها تعبر عن أحداث ومواقف كثيرة التنوع والتباين من قبيل: «سأعطيك سيارتي.. أعطيني بعض الدراهم.. الدكان أمامك خذ ما تريد.. أنصحك بأخذ القطار عوض الحافلة.. الخ».

د - إن أهم ما يمكن تسجيله على المنحى العام لهذه النتائج الثلاث هو تساوقها الشبه كامل من ناحية أولى مع إحدى نتائج البحث الذي أنجزته (ج. برنكوت) حول دلالة نفس الأفعال، ونعني بها تلك التي تشير إلى أن اكتساب دلالة فعل معقد مثل: (اشترى، باع، اقترض وأقرض) لا ينطوي بالضرورة على اكتساب دلالة فعل بسيط مثل: (أخذ وأعطى)⁽¹⁾. ومن ناحية ثانية اختلافها التام مع

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 31.

إحدى نتائج الدراسة التي قام بها (د. جنتن) والتي مؤداها أن الطفل عادة ما يكتسب الأفعال البسيطة (أخذ وأعطى) ذات السمات الدلالية المحدودة قبل الأفعال المعقدة (اشترى وباع) ذات السمات الدلالية المتعددة⁽¹⁾. ومن ناحية ثالثة وأخيرة تأكيداً من جهة على أن الطفل غالباً المعقدة (خاصة اشترى وباع) بنسب تتجاوز في كمها نسب إدراكه لدلالة الأفعال البسيطة (خاصة أخذ)، ومن جهة أخرى تركيزها على أهمية الخبرات والتجارب التي يمر بها الطفل في تشكل تمثلاته الدلالية.

3 - مظاهر العلاقة بين اكتساب المركبات العامة والمركبات الخاصة

أ - إن الأطفال الذين تم إخضاعهم للاختبار قد أبانوا على إدراكهم لأوجه التشابه. وهذه مسألة لمسناها حتى لدى أطفال الروض البالغين سن الخامسة، إذ وعلى الرغم من محدودية معارفهم حول دلالة الفعل المعين، فقد وجدناهم يؤكدون وبشكل خاص في المقارنات العمودية والأفقية على اختلاف الأفعال وتباينها. وهذا ما يؤكد على أن الطفل غالباً ما يركز على أوجه الاختلاف بين الفعلين المقارنين عوض تركيزه على أوجه التشابه. وعلى أي فإن التباين بين هذه الأحكام يتزايد في الارتفاع مع التطور النمائي (الجدول : 9).

ب - الواقع أن العناصر البؤرية للمركبات العامة (تحويل الملكية) تتزامن في تشكلها عند الأطفال مع تشكل العناصر البؤرية للمركبات الخاصة (تحويل النقود، أرجاع الموضوع). فالفرق بين عدد هذه العناصر، وتبعاً للإجابات الصحيحة المقدمة من لدن المفحوصين على الأفعال المعقدة، لا تحظى في معظمها بالدلالة الاحصائية التي ترجح كفة هذا العدد أو ذاك.

فباستثناء حالة واحدة ظهر فيها أن أطفال الابتدائي الأول البالغين سن الثامنة يعرفون دلالة فعل (اشترى) بنسبة أكبر من معرفتهم لدلالة فعل (اقترض)، فليس هناك فرق في المنحى العام لاكتساب عناصر هذه الأفعال ومركباتها العامة والخاصة (الجدول : 20). وفي اعتقادنا أن هذا الاستثناء هو في

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 30.

الواقع ناتج عن الغموض الاصطلاحي لفعل (أقرض) في حد ذاته، إذ وكما لاحظنا ذلك أثناء التطبيق فإن أغلب المفحوصين، بما في ذلك أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة، يطالبون بإعادة الجمل التي تنطوي على هذا الفعل وعلى فعل (أقرض) أيضاً. فكثيرة هي الاجابات التي جاءت غامضة أو أحياناً خاطئة على هذين الفعلين نظراً لغموضهما اللغوي وتعدد مترادفاتهما، حيث نجد في مقابل (أقرض): استعار واستلف، وفي مقابل (أقرض): أعار وسلف.

ج - يظهر من مضامين هاتين النتيجةين أن التمثلات الدلالية للأفعال المعقدة لا تتشكل عند الطفل بناء على الانتقال من العناصر الدلالية العامة (تحويل الملكية) إلى العناصر الدلالية الخاصة (تحويل النقود وإرجاع الموضوع) كما تنص على ذلك إحدى نتائج دراسة (د. جنتن)⁽¹⁾، بل إن انبناء هذه التمثلات عند الطفل يتم بشكل متزامن. وربما أن ما توصلت إليه (ج. برنكوت) في هذا النطاق لا يختلف كثيراً عما خلصنا إليه سوى في ترجيحها لكفة عدد المركبات الخاصة على كفة عدد المركبات العامة⁽²⁾.

4 - فرضيات البحث وحدود مصداقيتها:

لقد فضلنا الإبقاء في هذا المجال على ثلاثة استنتاجات رئيسة، كلها تبين مصداقية الفرضيات التي انطلقنا منها ووضعة بذلك علامات استفهام كبيرة أمام نتائج بعض الدراسات التي تناولت نفس الأفعال بالبحث والتقصي، وفي مقدمتها دراسات (د. جنتن) و(إ. كلارك) و(ب. دي بوشرون).

أ - الاستنتاج الأول:

تشكل العناصر الصيغية جزءاً من التمثلات الدلالية للأطفال المتراوحة أعمارهم بين الخامسة والتاسعة. وقد تم التأكد من عدم التساوق المتنامي بين هذه العناصر والمستويات النهائية المعتمدة، حيث هناك تباين واضح بينها وبين هذه

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 30.

(2) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 31.

المستويات . وهذا ما يعبر على الارتباط الوثيق بين مكونات هذه العناصر وخصائص الموضوعات ، وبالتالي وظائف هذه الأخيرة التي غالباً ما تنطوي عليها المواقف والأحداث التي تدل عليها الأفعال المدروسة . وعلى أساس هذا الاستنتاج تصبح الفرضية الأولى لهذا البحث ذات مصداقية واضحة ، إذ أن الطفل يكتسب بالفعل صيغ الفعل المعين قبل بؤرته .

ب - الاستنتاج الثاني :

إذا كانت العناصر البؤرية الصحيحة تتزايد مع التطور النمائي ، فهذا يعني أن العناصر البؤرية المحددة سلفاً توجد هي الأخرى ، وبدون أدنى شك ، في التمثلات الدلالية للأطفال . إلا أنه ومع ذلك ، فإن اكتساب هذه العناصر لا يتم بشكل متكامل إلا في سن متقدم ، حيث أن أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة ، وتبعاً لنتائج هذا البحث ، لم يفلحوا في التعرف الكامل على هذه العناصر . وهذا ما يؤكد مصداقية الفرضية الثانية التي تنص على التكون التدريجي للعناصر البؤرية للفعل المعين وبالتالي التشكيك في المرحلة الثالثة التي تعتبرها (ب. دي بوشرون) بمثابة المرحلة الأخيرة لارتقاء التمثلات الدلالية المجردة المتكونة من عناصر بؤرية مستقلة⁽¹⁾ . فكما أشرنا إلى ذلك في الفقرات السابقة (مناقشة النتائج) ، فإن الأطفال البالغين سن التاسعة لم يتفوقوا في الوصول إلى هذا المستوى من تجريد العناصر وتعيين انفصالها واستقلالها .

ج - الاستنتاج الثالث :

إن جميع التمثلات الدلالية للأفعال التي عاجلناها تنمو وتتطور لدى الأطفال بكيفية متوازية على وجه التقريب . فعلى الرغم من محدودية معرفة هؤلاء للعناصر البؤرية لهذه الأفعال ، فهم يميزون مع ذلك بينها بناء على صيغها المتتالية . وهذه واقعة لها أهميتها في البرهنة على مصداقية الفرضية الثالثة لهذا البحث والتي مفادها أن الطفل ينشئ دلالة الفعل المعين بناء على التجارب والخبرات التي عاشها ومر بها . فبؤر الأفعال البسيطة (أخذ وأعطى) لا تكون بالضرورة قبل بؤر الأفعال المعقدة (اشترى ، باع ، اقترض ، وأقرض) .

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث ، ص ص 32 - 33 .

خاتمة

إذا كان الهدف الرئيس لهذا البحث يتلخص في محاولة تبيان كيفية ارتقاء التمثيلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل، فإن عملية تحقيق بعض مضامين هذا الهدف قد استوجبت انجاز دراسة ميدانية شمل فيها تطبيق الاختبار اللفظي المعتمد ثمانين طفلاً تراوحت أعمارهم بين الخامسة والتاسعة، وامتدت مستوياتهم الدراسية من الروض إلى الابتدائي الثاني. وقد تمخضت عن إجراءات تفريغ بيانات هذه الدراسة وعن أساليب التحليل الإحصائي لمعطياتها، وعلى الخصوص أسلوب تحليل التباين واختبار (كس2)، جملة من النتائج والخلاصات المهمة ذات الارتباط الفعلي بمراحل ارتقاء التمثيلات الدلالية لهذه الأفعال وبسيرورات هذا الارتقاء ثم بعوامل اكتساب هذه التمثيلات لدى الطفل.

فعلى مستوى مراحل ارتقاء هذه التمثيلات، فنحن نعلم أن العالمة الفرنسية (ب. دي بوشرون) قد حددتها في ثلاث مراحل أساسية⁽¹⁾. تغطي أولها الفترة النهائية الممتدة من السنة الأولى إلى السنة الثالثة، حيث تتميز خلالها المثلثات الدلالية لهذه الأفعال بالتداخل الواضح بين العناصر البورية والعناصر الصيغية. فهي أولاً وقبل كل شيء تمثيلات محسوسة لا يحظى فيها عامل التجريد بأي موقع. وتشمل ثانيها الفترة النهائية المتراوحة بين الرابعة والسابعة، إذ أن التمثيلات الدلالية للأفعال تصبح أثناءها أكثر شمولية وأكثر ارتباطاً بالأحداث والمواقف المحسوسة. فهي تتكون من عناصر قوامها عدم الانفصال التام عن البؤر والصيغ وعدم الاكتمال إذا ما قورنت بتمثيلات الراشدين. أما المرحلة الثالثة فهي التي تنطلق مع سن الثامنة لتنتهي عند سن التاسعة. فعندما تصبح التمثيلات الدلالية لهذه الأفعال ثابتة ومجردة وقابلة للتحليل، حيث أن أهم خاصية لهذه المرحلة هو الانفصال التام بين العناصر الصيغية والعناصر البورية.

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص ص 32 - 33 .

إذا كان هذا هو التحديد المرحلي الذي أفردته (ب. دي بوشرون) لارتقاء التمثلات الدلالية لبعض الأفعال في اللغة الفرنسية، فإن مراحل ارتقاء هذه التمثلات بالنسبة لأفعال انتقال الملكية في اللغة العربية، وبغض النظر عن المرحلة الأولى التي لم يشملها هذا البحث، لا تتبع نفس التسلسل النهائي وخاصة فيما يتعلق بالمرحلة الأخيرة. فتبعاً لما أشرنا إليه أثناء مقارنة نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الأبحاث التي اهتمت بنفس الموضوع، وفي مقدمتها أبحاث (د. جنتنر) فإن أغلب المفحوصين بما في ذلك أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة، لم يتفوقوا في بلوغ الحد الأقصى المطلوب من التبريرات البؤرية الصحيحة، وبالتالي فإن الحديث لدى هؤلاء أو حتى لدى أمثالهم البالغين سن الثامنة، على مرحلة الاستقرار النهائي للتمثلات الدلالية كتمثلات ثابتة ومجردة تتركب من عناصر بؤرية مستقلة عن العناصر الصيغية، هو حديث مبالغ فيه لا يجد في هذا البحث ما يدعمه. فكل ما يمكن الادلاء به في هذا النطاق، هو أن الأطفال الذين شملهم البحث يجيبون بكيفية أو بأخرى على بنود الاختبار دون أن يعني ذلك توفر هؤلاء على تمثلات دلالية مجردة بالشكل الذي نصت عليه (ب. دي بوشرون)، وبالتالي بلوغهم مرحلة الاكتساب الكامل لدلالات هذه الأفعال. وعلى هذا الأساس فنحن نفترض أن استقرار هذه التمثلات كعناصر ثابتة ومجردة لا يتحدد بسن التاسعة بل على العكس من ذلك فهو يتطلب مستوى نمائي يفوق هذا السن.

وعلى مستوى سيرورات ارتقاء التمثلات الدلالية لهذه الأفعال، فقد تأكدنا من أمرين مهمين. يتجلى أولهما في كون أن الأطفال غالباً ما يميزون وابتداءً من سن الخامسة بين دلالاتها من خلال الاعتماد على العناصر الصيغية المختلفة جذرياً عن العناصر البؤرية المجردة. ويتمثل ثانيهما في كون أن الأطفال يكتسبون دلالات هذه الأفعال بكيفية متوازنة ومتزامنة على وجه التقريب بغض النظر عن بساطتها أو تعقيدها.

أما على مستوى عوامل اكتساب التمثلات الدلالية لهذه الأفعال، فقد تحققنا من أهمية الدور الذي تلعبه الخبرات اليومية والتجارب المعيشية في اكتساب هذه التمثلات من لدن الأطفال.

اختبار مقارنة أفعال تحويل الملكية

السن : مستوى التمدرس :

يتلخص الإجراء القياسي لهذا الاختبار في تحريض الطفل على مقارنة جملتين بسيطتين. فعليه أن يعين أوجه التشابه والاختلاف بين الجملتين. بمعنى أن يذكر «ما إذا كان الأمر هو نفسه» أو العكس، ففي حالة تأكيده على التشابه بين الجملتين يسأله الباحث «هل بالفعل أن الأمر يعني الشيء نفسه؟»، وفي حالة تأكيده على الاختلاف يسأله الباحث «هل أنت متأكد من أن الأمر لا يعني الشيء نفسه؟»..

والاختبار في شكله النهائي ينبنى على (15) مقارنة تتوزع إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: وهي تتضمن ست مقارنات يتعلق فيها التغيير بالموضوع.

- 1 - أخذ السيد عمر كتابا - أخذ السيد عمر منزلا.
- 2 - أعطى السيد عمر قلما - أعطى السيد عمر صدقة.
- 3 - اشترى السيد عمر خضرا - اشترى السيد عمر مزرعة.
- 4 - باع السيد عمر ساعة - باع السيد عمر عمارة.
- 5 - اقترض السيد عمر كرسي - اقترض السيد عمر سيارة.
- 6 - أقرض السيد عمر مديعا - أقرض السيد عمر دكانا.

المجموعة الثانية: وهي تتضمن ست مقارنات يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى عموديا.

- 1 - أخذ السيد عمر حلويات - اشترى السيد عمر حلويات.
- 2 - أخذ السيد عمر كتابا - اقترض السيد عمر كتابا.

3 - اشترى السيد عمر نظارة - اقترض السيد عمر نظارة .

4 - أعطى السيد عمرة بكرة - باع السيد عمر بكرة .

5 - أعطى السيد عمر كرة - اقترض السيد عمر كرة .

6 - باع السيد عمر محفظة - اقترض السيد عمر محفظة .

المجموعة الثالثة : وهي تتضمن ثلاث مقارنات يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى أفقياً .

1 - أخذ السيد عمر كتاباً - أعطى السيد عمر كتاباً .

2 - اشترى السيد عمر طاولة - باع السيد عمر طاولة .

3 - اقترض السيد عمر ممسحة - اقترض السيد عمر ممسحة .

التحديد المعجمي لأهم المفاهيم الواردة في البحث

بالانجليزية	بالفرنسية	بالعربية
Instrument	Instrument	أداة
instrumental	instrumental	أداتي
Stating	énonciation	أداء
root	racine	أصل
insistance	insistance	تأكيد
assertion	assertion	تأكيد مضمّر
synthesis	synthèse	تأليف
familiar	familier	مألوفة
imperative	impératif	أمر
interpretation	interprétation	تأويل
creativity	créativité	ابداعية
substituability	substituabilité	استبدال
programme	programme	برنامج
programming	programmation	برمجة
simplicity	simplicité	بساطة
simple	simple	بسيط
a direct	direct	مباشر
to internalize	intériorisation	مباطنة
construction	construction	بناء
a structural	structurel	بنائي
structure	structure	بنية
a structural	structural	بنوي

classe, category	classe, catégorie	باب
class grammatical	classe grammaticale	باب نحوي
class distributionnel	classe distributionnelle	باب توزيعي
classification	classification	تبويب
categorization	catégorisation	
a Consecutive	Consécutif	تتابعي
affirmation	affirmation	اثبات
sentence confirmative	phrase confirmative	جملة اثباتية
fixed, a Constant	fixe, constant	ثابت
a constant	constante	ثابتة
beneficiary	bénéficiaire	مستفيد
exception	exception	استثناء
root	racine	جذر
a operational	opérationnel	اجرائي
experience	expérience	تجربة
a experimental	expérimental	تجريبي
abstraction	abstraction	تجريد
abstract	abstrait	مجرد
instance of speech	instance du discours	مجرى الخطاب
instance of speech	instance de la parole	مجرى الكلام
instance	instance	مجرى
reunion	réunion	اجماع
association, regrouping	association, regroupement	تجميع
Sentence	phrase	جملة
basic sentence	phrase de base	جملة أساسية
a nominal sentence	phrase nominale	جملة اسمية

a verbal sentence	phrase verbale	جملة فعلية
a complex sentence	phrase complexe	جملة مركبة
sentence Focus	phrase - noyau	جملة - نواة
a nuclear sentence	phrase nucléaire	جملة بؤرية
substance	substance	جوهر
argument	argument	تبرير، حجة
act	fait	حادث
act	acte	حدث
active	actif	حدثي
determination	determination	تحديد
■ sensory	sensoriel	حسي
concrete	concret	محسوس
a resultant	résultante	حصيلة
evocation	évocation	استحضار
imitation	imitation	محاكاة
substitution	substitution	احلال
analysis	analyse	تحليل
probability	probabilité	احتمال
modification	modification	تحويل
modificatif, topic	modificateur	محور
environment	environnement	محيط
reference	rep´f´erence	احالة
case, state	cas	حالة
transformation	transformation	تحويل
information	information	أخبار
a empirical	empirique	اختباري

purpose	propos	خبر
propriety	propriété	خاصية
designation	désignation	تخصيص
selection	sélection	اختيار
differentiation	différenciation	اختلاف
interference	interférence	تداخل
entry	entrée	مدخل
insertion	insertion	ادراج
perception	perception	ادراك
reasoning	raisonnement	استدلال
meaning, signification	signification	دلالة
semantic	sémantique	دلالية
integration	intégration	اندماج
a permanent	permanent	دائم
permanence	permanence	دوام
entraining	inscription	تدوين
pragmatic	pragmatique	ذرائعية، تداولية
memory	mémoire	ذاكرة
classification	classement	ترتيب
referent	référent	مرجع
synonymy	synonymie	ترادف
synonym	synonyme	مرادف
syntax	syntaxe	تركيب
a syntactic	syntactique	تركيبى
component	composante	مركب
a complex	complexe	مركب

symbolization	symbolisation	ترميز
symbol	symbole	رمز
synchronic	synchronique	تزامني
causality	causlité	سببية
homogeneity	homogénéité	انسجام
surface	surface	سطح
projection	projection	اسقاط
style	style	أسلوب
a negative	néatif	سلبی
Series, chain	chaine, Série	سلسلة
behaviour	comportement	سلوك
proceeding	procédé	مسلك
postulation	postulation	تسليم
listener	auditeur	مستمع
noun	nom	اسم
a nominal	nominal	اسمي
predication	prédication	اسناد
predicate	prédictat	مسند
subject	sujet	مسند إليه
agreement	accord	تساوق
context	contexte	سياق
entanglement	enchevêtrement	تشابك
network	réseau	شبكة
alike	semblable	شبيه
similitude	similitude	تشابه
characterization	caractérisation	تشخيص

condition	condition	شرط
commun	commun	مشترك
transparency	transparence	شفافية
derivation	dérivation	اشتقاق
problematical	problématique	أشكال
formalization	formalisation	تشكيل
schematization	schématisation	تشكيل بياني
form	forme	شكل
signal	signal	إشارة
indicatory	indicateur	مؤشر
corret	correct	صحيح
postulate	postulat	مصادرة
source	SOURCE	مصدر
a explicit	explicite	صريح
crescent	croissant	تصاعدي
artificial	artificiel	اصطناعي
image	image	صورة
antonymy	antonymie	تضاد
inclusion	inclusion	تضمن
a implicit	implicite	ضمني
genitive	génitif, datif	إضافة
indentification	indentification	تطابق
application	application	تطبيق
icon	icône	مطابق
regularity	régularité	إطراد
a regular	régulier	مطرد

a absolute	absolu	مطلق
development	évolution	تطور
capacity	capacité	طاقة
phenomenon	phénomène	ظاهرة
aspect	Aspect	مظهر
expression	expression	تعبير
expression, phrase	locution	عبارة
a arbitrary	arbitraire	اعتباط
lexicon	lexique	معجم
aptitude	aptitude	استعداد
in flexion	flexion	اعراب
cognition	connaissance	معرفة
renforcement	renforcement	تعزيز
successivity	successivité	تعاقب
a complicated	compliqué	معقد
reflexive	reflexif	انعكاسي
approach	approche	معالجة
relation	relation, rapport	علاقة
sign	signe	علامة
use	usage	استعمال
action	action	عمل
generalization	généralisation	تعميم
a general	général	عام
element	élément	عنصر
sense	sens	معنى
norm	norme	معيّار

designation	dénomination	تعيين
a predominant	prédominant	غالب
exploitation	exploitation	استغلال
vagueness	vague	غامض
change	changement	تغيير
mark	but	غاية
supposition	supposition	افتراض
hypothesis	hypothèse	فرضية
differentiation	différenciation	تمييز
contrast	contraste	مفارقة
aliteral	littéral	فصيح
a double articulation	double articulation	تمفصل مزدوج
a innate	inné	فطري
verb	verbe	فعل
subject	sujet	فاعل
agent	Agent	فاعل حقيقي
complement object	complément d'objet	مفعول
decoding	décodage	تفكيك
decomposition	décomposition	فك
comperhension	compréhension	فهم
dictionary	dictionnaire	قاموس
opposition	opposition	تقابل
capacity, competence	capacité, compétence	قدرة
establishment	constatation	تقرير
invariably	invariant	قار
connection	connexion	اقتران

mark	indice	قرينة
intention	intention	قصد
rule	régle	قاعدة
combination	combinaison	تقليب
proposition	proposition	قول
category	Catégorie	مقولة
context of situation	contexte situationnel	مقام
contraint	contrainte	قيد
writing	écriture	كتابة
acquisition	acquition	اكتساب
discovery	découverte	اكتشاف
competence	Compétence	كفاءة
Spoken	Parole	كلام
formation	formation	تكوين
a genetic	génétique	تكويني
entity	entité	كيان
a constituent	constituant	مكون
implication	implication	استلزام
correlation	corrélation	تلازم
tongue	langue	لسان
a linguistic	linguistique	لساني
language	langage	لغة
a pivotal language	langage pivotal	لغة وسيطة
pronunciation	prononciation	تلفظ
word	mot	لفظ
represntation	représentation	تمثل

possession	possession	تملك
possessor	possesseur	مالك
distinction	distinction	تمييز
attention	attention	انتباه
stimulus	Stimulus	منبه، مشير
deduction	déduction	استنتاج
production	production	انتاج
performance	performance	انجاز
grammar	grammaire	نحو
proportion	proportion	تناسب
coherence	cohérence	تناسق
activity	activité	نشاط
system	systeme	نظام
agent	agent	منفذ
negation	négation	نفي
contradiction	contradiction	تناقض
displacement	deplacement	انتقال
choice	choix	انتقاء
model	type, modèle	نموذج
prototype	prototype	نموذج الأصل
aspecific	spécifique	نوعي
Focus	noyau	نواة
anuclear	nucléaire	نووي
target	cible, but	هدف
distribution	distribution	توزيع
mediator	médiateur	وسيط

extension	extension	اتساع ، امتداد
trait, marker	trait, marpque	سمة
marker	marqueur	واسم
concordance	concordance	توافق
description	description	وصف
communication	Communication	تواصل
liaison	liaison	وصل
a local	local	موضعي
object	objet	موضوع
position	Etat, situation	وضع
function	fonction	وظيفة
position	position	موقع
event	fait	واقعة
generative	génératif	توليدي
a generating	générateur	مولد
to generate	générer	ولد

مراجع البحث

- Bernicot (J): le developpement des représentations sémantiques d'actions, thèse de 3^e cycle, Poitiers 1979.
- Bernicot (J): le développement des systèmes sémantiques de verbes d'action. Ed. C.N.R.S. Paris 1981.
- Bloom (L) et autres: "structure and variation in child language", monographs of the society for research in child development 1975, 160, 40, (no. 2).
- Bowerman (M): structural relationships in children's utterances syntactic or semantic. in J.E. Moore, cognitive development and the acquisition of language, New York. Academic Press, 1973.
- Bowerman (M): Commentary, in L. Bloom et autres, structure and variation in child language, monographs of the society for research in child development, 1975, 160, 40, (no 2).
- Braine (D.S): the acquisition of language in infant and child, in C. Reed (Eds), the learning of language, New York, Applton, 1971.
- Bramud du Boucheron (G): Cotillon (J.M): "les enfants organisent-ils hiérarchiquement les concepts d'objets? cahiers de psychologie du sud - Est. 1978, 21, 17-35.
- Bramaud du Boucheron (G): la mémoire sémantique de l'enfant, Paris P.U.F., 1981.
- Bronckart (J.P): théories du langage. Bruzelles, Mardaga, 1977;
- Brown (R): "Development of the first language" in the human species, American psychologist, 1973, 28, 97-106.
- Brown (G.B): les fonctions d'organisations des conduites des données, in J. Piaget et autres. Eds la psychologie. encyclopédie de la pléade, Paris, Gallimard, 1986.
- Clark (E.V): What's in a word? on the child's acquisition of semantics in his first language, in T.E. Moore (Ed). Cognitive development and the acquisition of language, Newyork, Acquisition of language, Newyork. Academic Press 1973.
- Clark (E.V): "Acquisition du Langage et représentations sémantiques". Bulletin de psychologie, numéro spécial annuel 1976, 219-224.
- Ehrlich (S): Apprentissage et mémoire chez l'homme, Paris P.U.F., 1975.
- Ehrlich (S): "la notion de spécificité dans l'étude de la mémoire sémantique", journal de psychologie, 1977, 3, 307-333.
- Ehrlich (S): et autres: le développement des connaissances lexicales à l'école primaire. Poitiers, P.U.F. 1978.

- Ehrlich (S): "les représentations sémantiques", psychologie française, T:30 - 3/4, Paris 1985, 285-295.
- Ehrlich (S): construction des représentations sémantiques, le fonctionnement du sujet, in M. Moscato et G. Piéaut, (Eds), le langage, construction ■ actualisation, Rouen, P.U.F. 1984.
- Entwisle (D.R): Word associations of young children, Baltimore, Md. the John Hopkins Press, 1966.
- François (F) et autres: la syntaxe de l'enfant avant 5 ans, Paris, la rousse, 1977.
- Gentner (D): Evidence for the psychological reality of semantic components: the verbs of possession, in D.A. Norman and D.E. Rumelhart, Explorations in cognition, San Francisco Freeman and Company, 1975.
- Gruber (J.S): "Topicalization in child language", Foundations of language, 1967, 3, 37-65.
- Le Ny (J.F): la sémantique psychologique, Paris, P.U.F. 1979.
- Léonard (L.B): "the role of non linguistic stimuli and semantic, relations in children's acquisition of grammatical utterances", journal of experimental child psychology, 1975, 46-54.
- Malrieu (Ph): "Genèse de la signification linguistique". Psychologie ■ Education. No. 1, vol. III. Toulouse, 1979, 9, 10.
- Mc Neil (D): the acquisition of language, New York, Harper and Row, 1970.
- Mc Neil (D): The creation of language children in D.A. Ferguson and DJ Slobin, studies of child language development. New York, Holt Rinehart and Winston, 1973.
- Mounoud (P): "Développement cognitif: construction de structures nouvelles ou construction d'organisations interues", Bulletin de psychologie, 1979, 36, 107-118.
- Nelson (K): "le développement de représentation sémantique chez l'enfant", psychologie française, T30 3/4, Paris 1985, 261-268.
- Noizet (J): De la perception à la compréhension du langage, Paris, P.U.F., 1980.
- Norman (D.A), Rumelhart (D.E): Explorations in cognition, San Francisco, Freeman and company, 1975.
- Oléron (P): L'enfant et l'acquisition du langage, Paris, P.U.F. 1979.
- Parlermo (D.S): On learning to talk: are principles derived from the learning laboratory applicable? in D.I. Slobin (Ed), ■ ontogenesis of grammar, New York, Academic, Press 1971.
- Petry (S): "Word associations and the development of lexical memory", cognition 1977 5, 57-72.
- Piaget (J): la naissance de l'intelligence chez l'enfant Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niesthé 1936.

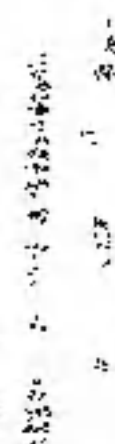
- Piaget (J): La construction du réel chez l'enfant, Neuchâtel et Niestlé, 1937.
- Piaget (J): La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1946.
- Pichevin (C): "l'acquisition de la compétence entre 2 et 4 ans, problème de recherche", psychologie française, 1964 13 175-196.
- Richard (J.F): la construction de la représentation du problème", Psychologie française, 1984 29 226-230.
- Rosch (A.H): "Classifications d'objets du monde réel: origines et représentations dans la cognition", Bulletin de psychologie, numéro special, 1976, 242-250.
- Sinclair de zwart (H): Acquisition du langage et développement de la pensée, sous systhèmes linguistiques et opérations concretes, Paris, Dunod 1967.
- Vergnand (G): L'enfant, la mathématique et la réalité, Berne, Peterlang, 1981.
- Vinter (A): les fonctions de représentation et de communication, in J. Piaget et autres, Eds, la psychologie: Encyclopedis de la pléade, Paris, Gallimard, 1986.
- Wells (G): "learning to code experience through language", journal of child language, 1974, 1, 343-269.

محتويات الدراسة

مقدمة	٥
الفصل الأول : طبيعة التمثلات الدلالية عند الطفل	٧
أولاً : طبيعة التمثلات الدلالية ومظاهرها البنيوية والوظيفية	٩
1 - المقارنة السيكونوتكوينية	١٣
أ - مفهوم التمثل الدلالي عند بياجى	١٣
ب - التصورات المختلفة لمفهوم التمثل الدلالي	١٧
ج - نحو تصور دينامى لمفهوم التمثل الدلالي	١٩
1 - التحولات الأولى فى المجرى الدلالي والتصورى	٢١
2 - الشروط النهائية للتمثل التخطيطي والمقولاتي	٢٤
2 - المقارنة السيكلوسانية	٢٧
أ - المظاهر الاكتسابية للتمثلات الدلالية	٢٨
1 - المظهر التركيبى	٢٨
2 - المظهر الدلالي	٣٠
3 - المظهر التركيبى - الدلالي	٣٢
4 - تنوع العلاقات الدلالية	٣٣
ب - الاكتسابات اللفظية والدلالية	٣٥
ج - المظاهر النهائية للتمثلات الدلالية	٣٧
1 - تعديل لائحة السمات الدلالية	٣٨
2 - ارتقاء النموذج الأصلي	٣٩
3 - الامتداد الدلالي عند الطفل	٤٠
ثانياً : طبيعة التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية :	٤١
1 - دراسة د. جتنر	٤٢

٤٤	2- دراسة ج. برنيكوت
٤٥	3- دراسة ب. دي بوشرون
٤٧	الفصل الثاني: منهج البحث وخطواته
٥٠	1- الاعتبارات المنهجية العامة
٥٠	2- الاعتبارات المنهجية الخاصة
٥٠	أ- استخدام طريقة اكلينيكية
٥١	ب- استخدام اختبار لفظي
٥١	ج- دراسة عدد محدود من الأفعال
٥٢	3- الاعتبارات التجريبية الرئيسة
٥٢	أ- التعريف الإجرائي للمفاهيم
٥٢	ب- فرضيات البحث
٥٣	ج- أدوات القياس
٥٥	د- عينة البحث
٥٧	الفصل الثالث: نتائج البحث
٥٩	أولاً: التحليل الاحصائي لنتائج البحث
٦٣	1- أنواع التبريرات
٦٣	2- أنواع التبريرات البؤرية
٦٣	أ- التبريرات البؤرية الصحيحة
٦٩	ب- التبريرات البؤرية الخاطئة
٧٣	3- أنواع التبريرات الصيغية
٧٨	4- مقارنة التبريرات الخاصة بأحكام التشابه والاختلاف
٨٢	5- أنواع النتائج حسب مقارنة الأفعال
٨٢	أ- الأفعال ونظام اكتسابها
٨٣	1- طريقة اختبار كا2
٩٢	2- طريقة نسبة الاحتمال
٩٤	ب- الأفعال ونظام اكتساب مركباتها العامة والخاصة

ثانياً: مناقشة النتائج واختبار الفرضيات.....	٩٨
1 – عامل السن وأثره في اكتساب دلالة الأفعال	٩٨
2 – مظاهر العلاقة بين اكتساب الأفعال البسيطة والمعقدة	٩٩
3 – مظاهر العلاقة بين اكتساب المركبات العامة والخاصة	١٠٢
4 – فرضيات البحث وحدود مصداقيتها	١٠٣
أ – الاستنتاج الأول	١٠٣
ب – الاستنتاج الثاني	١٠٤
ج – الاستنتاج الثالث	١٠٤
خاتمة	١٠٥
الشكل النهائي للاختبار المعتمد في البحث	١٠٧
التحديد المعجمي لأهم المفاهيم الواردة في البحث	١٠٩
مراجع البحث	١٢٠
محتويات الدراسة	١٢٣



0331456